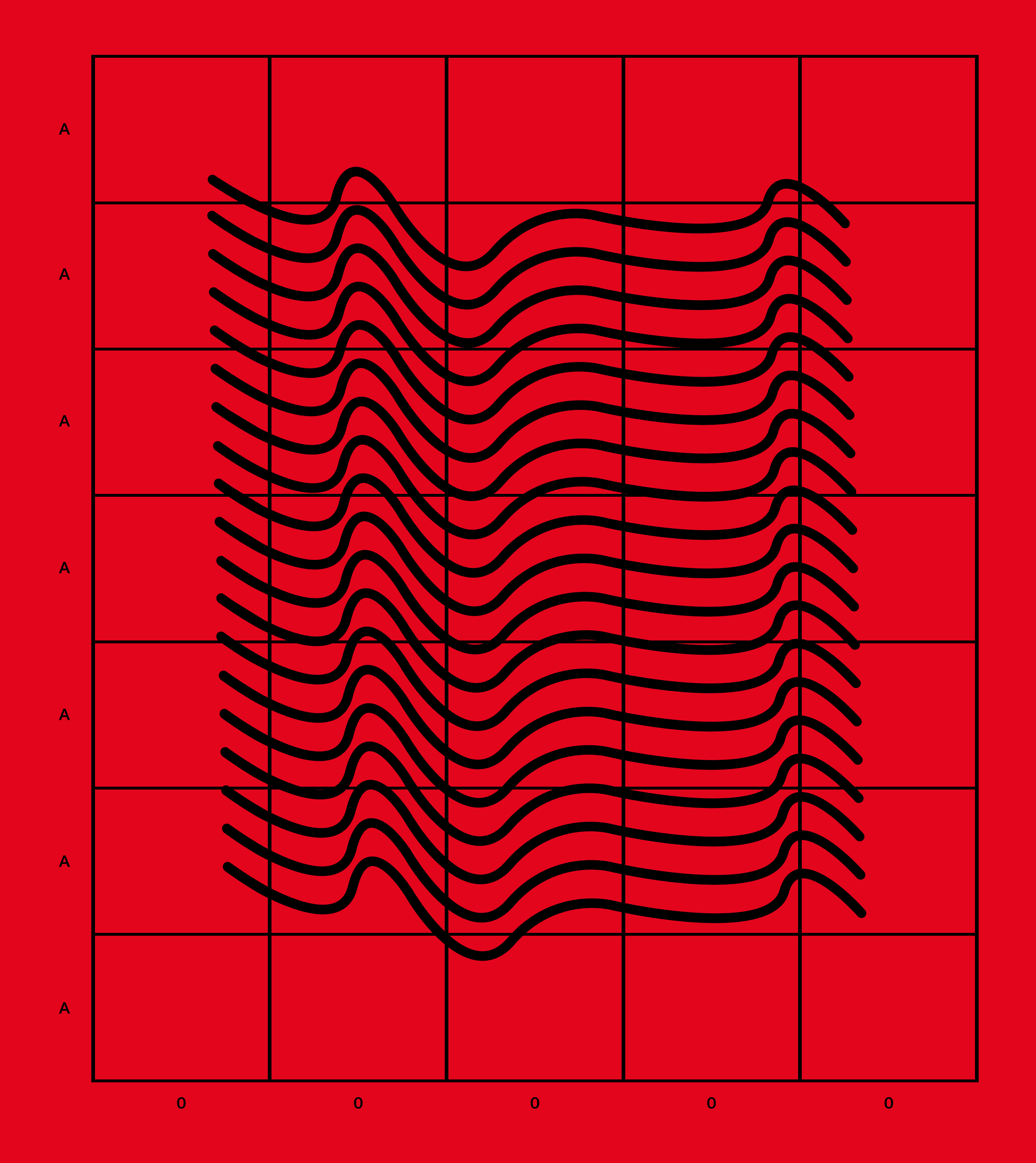


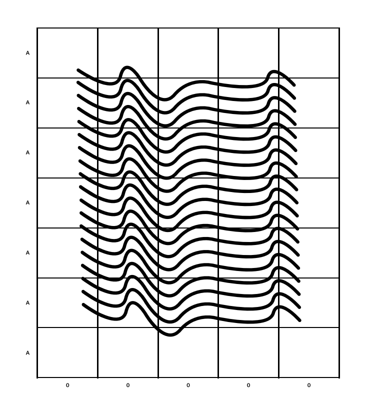
Cartografies de l'Entorn:

I.E.S. El Caminàs,
barri de Grapa, Castelló

col·lectiu C.R.À.T.E.R

Cartografies de l’Entorn:

I.E.S. El Caminàs,
barri de Grapa, Castelló



col·lectiu C.R.À.T.E.R

ÍNDEX

00 __ Lletra pàg. 7
Neus Lozano-Sanfèlix + Verónica Soria-Martínez
Cràter-lab. Col·lectiu de Recerca en Art, Teories, Educació i producció de Recursos.

[RECERCA // A L'AULA] 10-47

01 __ Cartografies de l'Entorn: IES El Caminàs. pàg.15
Neus Lozano-Sanfèlix + Verónica Sória-Martínez.
02 __ Art + Educació. pàg.29
Verónica Sória-Martínez + Neus Lozano-Sanfèlix.
03 __ La pràctica artística als centres educatius. pàg. 41
Verónica Sória-Martínez + Neus Lozano-Sanfèlix.

[PRODUCCIÓ // AL MUSEU] 48-87

Cartografia PLÀSTICA pàg. 56

Cartografia CONCEPTUAL pàg. 62

Cartografia SONORA pàg. 78

Cartografia de LECTURES pàg. 84

[COL·LABORACIONS // A LA PUBLICACIÓ] 88-129

04 __ Quina cosa dir? pàg. 91
Nely Gómez
05 __ El barri al pas pàg. 93
José Caño.
06 __ L'art a escala humana pàg. 95
Albert López.
07 __ Art i educació pàg. 101
Sylvia Martínez.
08 __ És possible convertir l'art contemporani en festa popular? pàg. 107
Tomàs Segarra.
09__ La màgia de l'art té sabor universal. pàg. 121
Enric Ramiro.

[CV] 130-135

TRADUCCIONS 136-214


ADT
DNMSL

00
LLETRA

Cràter
NEUS LOZANO-SANFÈLIX — VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ

En *Cartografies de l'Entorn*, el col·lectiu Cràter -Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos- proposà, per a la convocatòria de Resistències Artístiques (2017-2018) del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, un projecte que tenia com a propòsit l'elaboració d'una cartografia artística i un arxiu de recursos epistemològics (conceptuals i visuals), sobre l'entorn educatiu del centre on es desenvoluparia la proposta.

El treball que teniu ara a les vostres mans ha sigut un intent, no conclòs, de construir un relat que ens permetera compartir, i entendre, tot allò que ha anat succeint d'ençà que començàrem el projecte amb l'alumnat de l'Institut d'Educació Secundària El Caminàs (IES El Caminàs, barri de Grapa, Castelló), juntament amb Nely Gómez Punzano i Teresa Batalla. Professores que ens obriren les portes de les seues aules, acolliren el projecte i feren possible involucrar no solament l'alumnat, sinó també els treballadors i les treballadores del centre, pares i mares, tutors i tutores, comerços pròxims i veïnat. Tots i totes es sumaren voluntàriament, per acompanyar-nos en aquest propòsit i l'assumiren com a propi i necessari: Yurena, Cristina, Aarón, Antonio, Sergi, Beatriz, Geanina, Georgiana, Silvia, Mª Luisa, Alicia, Lara, Alexandra, Silvia, Carmen, Carolina, Nerea, Ismael, Dulce, Andrea, Alba, Noemí, Ainhoa, Bea, Néstor, Thais, Lucia, Sandra, Yanira, David, Mauricio. També a Alejandro Senchermés, Carlos Alberich, Joanmi Melià, Joan Mundo, Inés Altaba, Rocío Vegas, Eva Ortega, Adrá Pla, Ana Lara, Guillermina García, Josep Messeguer, Lorena Lupusca, Marc Ulldemolins, Sergio Tuñas, Teresa Marco, Rubén Cerrillo, Pau Pons, Javier García, Begoña Adsuara, Blanca Lapeña i Cristóbal García.

En aquest projecte hem reafirmat la premissa de què partíem com a col·lectiu artístic: Que la intersecció entre art i l'educació és un espai fèrtil, que possibilita gaudir de formes, imprevisibles i inesperables, de creació i d'aprenentatge. Sense cap dubte, la pràctica artística és una estratègia fantàstica per activar el pensament crític.

El que vertaderament ens ha pres en aquest treball, d'investigació i docència, ha sigut el fet de participar en el procés pel qual, una comunitat educativa, pren consciència de manera col·lectiva de la importància d'identificar les seues pròpies resistències, i de qüestionar aquelles petites accions que, a poc a poc, s'assumeixen i es normalitzen de manera imperceptible i que, a llarg termini, modifiquen la realitat. En aquest cas, ha sigut possible perquè la de l'IES El Caminàs és una comunitat que ha estat molt activa en el passat i que gaudeix avui dia de moltíssimes experiències valuoses. I que manté, encara avui dia, viva la força i el desig de saber-se protagonista i capaç de canviar el seu entorn.

Durant el període de temps transcorregut hem viscut la dimensió performativa de tot allò que ha succeït, no solament per al projecte, sinó per a totes aquelles persones que hi han participat en elaborar els elements discursius de la proposta, de les con-

verses, de l'educació, de la pràctica artística i de l'art. Plantejàrem un projecte que ja no és nostre, sinó de l'IES el Caminàs i del seu barri, el barri de Grapa.

Si aleshores pensàrem i presentàrem el projecte com a tancat, amb un inici i un final, ara reconeixem sense estranyesa, la condició oberta de l'experiència que entre tots i totes hem construït. I defensem la importància que té el procés com a generador d'experiències.

La transcendència d'aquestes pràctiques, en els entorns educatius, es fa evident quan s'experimenten vincles afectius als processos creatius, és a dir, quan les persones es comprometen en canviar l'estat de les coses: el del seu entorn més pròxim i el de l'experiència quotidiana.

Aquesta publicació també neix amb la voluntat de retornar, a totes aquelles persones involucrades, un poc del que han viscut; com a testimoni i memòria per repensar noves estratègies, i traçar nous camins mitjançant els quals poder adquirir una comprensió més complexa del seu context. Per facilitar aquesta tasca, hem estructurat aquest document en tres parts.

La primera intenta situar-nos en l'àmbit al qual ens adscrivim, que no és altre que l'educació imaginada per l'art. A fi de qüestionar-nos el format en què avui dia encara se'ns presenta en la majoria de contextos de l'educació formal (escola, institut i universitat). I, amb el binomi d'aquests dos conceptes (Art-Educació), tractarem de respondre'ns les preguntes següents:

- És la suma d'ambdós conceptes suficient per a crear connexions i sinergies entre aquests contextos?
- Com s'ha interpretat tradicionalment la pràctica artística?
- És el relat hegemònic de la història de l'art el que ens interessa per a una aula?
- Quin és el sistema de valors i creences que fem servir quan identifiquem una pràctica artística o educativa?

L'intent de contestar a aquestes qüestions, ens permetrà aterrar en els elements discursius que hem fet servir per a projectar la proposta i introduir-nos en la recerca i la pràctica artística desenvolupada.

La segona part ens mostrarà el procés i resultat del projecte confeccionat i que va acabar amb una festa, per celebrar l'exposició al Museu de Belles Arts de Castelló, cosa que fou possible, gràcies entre altres persones, a José Caño i José Campos.

La tercera part és un recull de textos de persones vinculades al centre, al museu i a la universitat, que ens han lliurat les seues reflexions per tal de col·laborar en aquesta publicació i expandir, així, les línies de recerca i el seu camp d'acció.

Moltes gràcies a tots i a totes.

:)

[RECERCA // A L'AULA]

10







01
Cartografies de l'entorn: I.E.S. El caminàs, Castelló

NEUS LOZANO-SANFÈLIX / Universitat Jaume I
VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ / Rock Valley College

Durant el curs escolar 2017-2018, *Cràter* va tenir la sort de poder desenvolupar un projecte junt amb el professorat i l'estudiantat de l'*IES El Caminàs*, al barri de Grapa de la ciutat de Castelló. Aquest projecte fou possible gràcies a la convocatòria *Resistències Artístiques*, impulsada pel *Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana* (CMCV), i es va fer realitat, gràcies a la col·laboració del *Departament de Plàstica* del centre, dirigit per la professora Elena (Nely) Gómez.

El nostre projecte, que porta com a títol *Cartografies de l'Entorn*, fou guardonat en la convocatòria 2017. I la proposta presentada consistia de manera molt resumida, en la pràctica artística de la cartografia, com a estratègia per a repensar i experimentar amb l'entorn.

En el present text mostrarem aquells factors, i fets determinants, que van contribuir a donar forma al projecte, des del seu inici fins a la seua presentació, en format exposició, al *Museu de Belles Arts de Castelló*.

Objectius compartits, projectes compartits

En línia amb les premisses de la convocatòria que va llançar el CMCV, l'objectiu general de la nostra proposta era incorporar els llenguatges de la creació contemporània en els processos d'aprenentatge, mitjançant la producció d'un projecte artístic que fóra col·laboratiu.

En el nostre cas, des de Cràter, sempre hem situat el nostre focus d'interés sobre l'espai híbrid d'intersecció entre l'art i l'educació, perquè considerem que és un espai molt fèrtil des del qual identificar i analitzar, quines són les tensions que se susciten en qüestionar les maneres que tenim de produir i generar coneixements.

Al llarg dels anys, hem comprovat, que una de les potencialitats que té l'experiència artística, és que ens permet canviar el punt de vista des del qual mirem el món i alhora participar en la producció de noves realitats. En aquest cas, fer una relectura del nostre entorn a través de la pràctica artística, havia d'activar sabers que possibilitarien canviar radicalment la nostra mirada sobre l'estat de les coses i els fets més pròxims.

En conseqüència, com a col·lectiu d'artistes/docents/investigadores, preocupades en els processos de transformació social, algunes de les premisses més importants que ens plantejarem i que intentaríem preservar durant tot el projecte, serien:

a) Que el projecte fóra rellevant per totes les persones que hi participàvem, independentment del rol que assumirem: estudiants, professorat, mares i pares,

directiva del centre, artistes, etc.;
b) Que ens sentirem part imprescindible de tot el procés;
c) Que ens valguera com a reflexió crítica sobre el nostre entorn més pròxim.

D'altra banda, també es trobaven entre els nostres objectius específics, pel que fa a la recerca i la pràctica artística, el fet de:

1. Mostrar la situació dels entorns escolars, amb processos de creació artística contemporània.
2. Fomentar la creació artística, com a eina d'anàlisi i reflexió de problemàtiques socials, polítiques i de gènere, en l'àmbit escolar.
3. Promoure la capacitat social de resoldre problemes el treball en comunitat.
4. Establir relacions entre la producció cultural contemporània i els àmbits de l'educació formal.

Situació i relat

Per situar-nos, també nosaltres, direm que com a investigadores, sempre hem sigut conscients dels referents que ens han influït, a l'hora de determinar com podria ser aquesta experiència.

D'una banda, Neus ha dedicat gran part de la seua formació, com a investigadora, a estudiar l'educació imaginada per l'art, a les escoles experimentals, moltes d'elles associades a les avantguardes, com ara la Bauhaus (Alemanya, 1919-1933), la Vkuthemas (URSS, 1920-1930) i la Black Mountain College (EUA, 1933-1957). Recerques que també han pres forma en la seua pràctica docent, basades en l'aplicació de metodologies artístiques per a la producció de coneixement situat. És a dir: la utilització de la pràctica artística com a estratègia didàctica.

D'altra banda, Verònica, al desenvolupar la seua activitat docent en diverses etapes formatives (primària, secundària i universitària) a Chicago i voltants, va saber d'iniciatives innovadores de col·laboració entre entitats artístiques i escoles, com les realitzades pel Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE), o el Museum of Contemporary Art, amb les escoles públiques de Chicago.

Així, durant l'execució del nostre projecte, ens referíem freqüentment a AREA Chicago, com a exemple d'un col·lectiu que treballa les forces i dinàmiques que es despleguen en els espais on activen les seues pràctiques, i que ambdues sempre hem admirat. AREA Chicago és un col·lectiu d'artistes, investigadores, educadores i activistes que viuen i treballen a Chicago. Entre els seus projectes, trobem *Notes for a People's Atlas* (AREA Chicago 2011), en el qual recullen les interpretacions de diverses ciutats per part de persones que les habiten. Les quals estan expressades en forma d'intervencions gràfiques sobre plànols. D'aquest projecte ens interessava tant l'estètica com la reflexió particular de cadascun dels participants i, a un altre nivell, la manera en què involucren en el procés a un bon nombre de persones, també a escala intercontinental.

La resistència

Des del principi, ens va semblar que la idea de "Resistències", era molt adient com a punt de partida del nostre projecte. Les resistències elèctriques retenen l'electricitat per transformar-la en energia calòrica (afecte) i lumínica (llum).

Una metàfora que implica que l'art pot ser emprat per a resistir i per generar energia davant de les dificultats.

Brollen les següents qüestions:

- Davant què o qui resistim?
- Qui ens acompanya?
- Quines són les nostres estratègies per a resistir?
- Quin és el context des del qual resistim?

No cal dir, que l'actual sistema educatiu, és el resultat de les successives reformes educatives, les quals han sigut assumides per les institucions patint, els efectes del neoliberalisme, i que ens han deixat malauradament, en el context de l'estat espanyol, una escola pública, desnonada, de recursos i condicions, com a institució democràtica, en tant que, tal com està estructurada "condemna al 30% de l'alumnat a l'abandó escolar i balafia un dels principals recursos de tota societat: la capacitat d'aprenentatge de les generacions més joves" (Rodríguez-Prada, 2010).

Durant el procés de recerca, algunes experiències ens feren retornar al concepte de "resistència" en diàleg amb altres conceptes estudiats.

Pel que fa al mateix centre, cal dir que en accedir per primera vegada, i tenint present la nostra experiència passada com a alumnes de secundària, ens va sorprendre el fet de trobar-nos amb professorat vigilant als corredors. El professorat ha d'assumir voluntàriament o involuntàriament, el fet d'haver de fer "guàrdies", per prevenir i penalitzar, que els i les estudiants puguen cometre una infracció. Normes en els corredors, guàrdies extraordinàries, política de portes tancades amb clau... Són aspectes que s'han normalitzat recentment a les institucions educatives (Foucault 2002, 135), i que es justifiquen en alguns casos, prenent com a exemple successos d'altres països, que no són representatius del nostre context.

Pel que fa a la qüestió del rendiment acadèmic, la priorització de resultats demostrables numèricament ha conduït a què es restituïsquen trets del que Freire denominava el "concepte bancari de l'ensenyament", amb un expert (l'ensenyant), que narra o transmet continguts cap als estudiants, que queden relegats a un paper passiu (Freire 2005, 72). Moltes vegades aquest fet es produeix perquè malauradament, el professorat, es veu forçat a abocar a l'estudiantat cap a objectius curriculars, donat el fet que la culminació del cicle finalitza amb la Prova d'Accés a la Universitat, i d'aquesta manera es justifica que es desplacen altres necessitats més específiques o urgents d'aprenentatge que puga tindre el seu alumnat.

D'altra banda, als barris es percep, de manera tangible, els efectes del capitalisme global i les successives polítiques de restricció econòmica, que han incrementat la desigualtat de recursos, la retallada de serveis socials, els processos de gentrificació, etc. En el cas que ens ocupa, ens trobem en una àrea amb una sèrie de particularitats que la distingeixen d'altres barris de Castelló, com ara que està situada en una zona perifèrica, que es va començar a urbanitzar fa relativament poc. De fet, rep el seu nom de Grapa, per la constructora que va començar els primers blocs de vivendes per a classes treballadores als anys 80. No obstant això, en els últims anys s'han produït una sèrie de canvis que l'han revalorada. De fet, les construccions d'aquella època, en alguns casos de caràcter social, avui dia contrasten amb l'acabat dels moderns blocs

de nova construcció o les vivendes unifamiliars (materials, dimensions, ...). Aquest contrast es pot apreciar també als carrers i als comerços, que ja mostren amb timidesa els canvis als quals se sotmeten els barris que es troben en procés de gentrificació.

Òbviament, aquestes circumstàncies, també afecten el funcionament de l'IES El Caminàs, al seu veïnat, al seu alumnat i al seu professorat.

Exploració de l'espai i del fet quotidià

Per explorar la realitat que habitaria el projecte, l'espai adquiria una importància vital. Michel Foucault explica com els espais "en tant que processos de relacions, estan constantment carregats amb les forces ideològiques i culturals" (LaBelle 2010, 31) que es desenvolupen en ells (Foucault 1984, 3). Aquesta visió recorda i concorda amb les teories d'Henri Lefebvre, quan afirma que l'espai és l'àmbit on les estructures de poder, que s'exerceixen en un sistema social particular, es manifesten a través de l'arquitectura i la planificació urbana (Lefebvre 1991). També amb la ubicació i disposició dels centres de poder, la publicitat, els punts de trobada i les oportunitats de generar intercanvis.

El mateix explica Irit Rogoff, a propòsit d'obres d'artistes que qüestionen els marges geogràfics d'una manera situada, per a Lefebvre, l'espai és social, en constant procés de producció, i genera una il·lusió de transparència que no és real (Rogoff 2000, 23). Per la qual cosa, si ens proposàvem arribar a identificar els centres de poder i la seua ideologia implícita als processos d'ensenyament i aprenentatge, es tronava imprescindible investigar l'espai (i l'entorn), on aquests se situen.

Per aquesta raó repreníem les teories sobre l'espai, per a incorporar-les a la nostra metodologia. Lefebvre proposa un estudi profund de l'espai i de la manifestació de les forces i dinàmiques de poder que tenen lloc en la societat, amb la finalitat de poder entendre la realitat. Per aconseguir tal objectiu, aquest estudi necessitava abastar les pràctiques diàries: les percepcions (el percebut), les representacions o teories sobre l'espai (el concebut), i l'imaginari espacial al llarg del temps (el viscut). La memòria, com a element temporal ancorat a l'espai, és un altre dels aspectes amb què preteníem indagar al nostre estudi.

Posteriorment, Gilles Deleuze examina el concepte de territori a partir de les implicacions que comporta. I encunya, al costat de Félix Guattari, els de desterritorialització i re-territorialització (Deleuze i Guattari 1972, 33-34). A més a més, designa al cartògraf, referint-se a Foucault, com aquell que projecta línies, indicant la "causa immanent" en un centre de poder (Deleuze 1987, 49). Aquestes teories, juntament amb el treball de Michel De Certeau sobre la vida quotidiana (1988), i moviments com la psicogeografia i la Internacional Situacionista, han donat lloc a pràctiques interdisciplinàries com la deriva, la cartografia i el mapejat intensiu (*deep mapping*) (Bloom i Sacramento 2017, 4-8), sovint en combinació entre elles.

La deriva tracta el passeig i l'observació (de vegades juntament amb el registre documental) del que es troba en l'entorn. La cartografia tracta de sabers acumulats, a manera de capes, sobre un concepte. El mapejat intensiu combina la representació espacial amb mostres del context espacial-temporal i rep el seu nom del llibre *PrairyErth: A Deep Map* (1991), de William Least Heat-Moon.
Aquestes tres estratègies de l'artista com etnògraf, que sovint s'usen col·lectiva-

ment, i son emprades normalment en l’àmbit de l’art contemporani, poden aplicar-se en l’entorn educatiu com a mètodes que els estudiants poden usar per a guiar el seu procés d’aprenentatge.

Pràctiques: Ací i ara

El nostre treball col·lectiu, com a artistes, s’ha traduït en projectes que d’alguna manera també es plantejaven una exploració múltiple de l’espai. Per exemple, en *Mapa dels desitjos* (2014), realitzarem entrevistes a membres de la comunitat universitària, tant al professorat com l’estudiantat. Posteriorment, col·locàvem codis QR, per tal d’enllaçar aquestes entrevistes en els llocs escollits pels propis entrevistats. Així, es creava un passeig per a ser explorat i escoltat pel visitant i la visitant. De manera similar, en *Text Hiperlocal* (2017), reprenguérem la idea de cartell i codis QR; aquesta vegada situats al centre històric per a designar punts de lectura d’una ficció generada a partir de fets històrics i de les memòries d’una sèrie de personatges femenins que abastaven diverses generacions de les últimes dècades. Generant, d’aquesta manera, un relat al voltant de les transformacions a la vida dels carrers i de les persones.

Som col·lectiu: posicions

En aquest punt convé explicar, igualment, el nostre procés de treball com a col·lectiu. L’objectiu, en treballar conjuntament, és el de generar un espai de pensament (Sheikh 2009) compartit. Aquest fet ens permet replantejar-nos moltes de les nostres preconcepcions, sovint associades amb la producció artística i acadèmica. D’una banda, concebem la tasca de l’artista com una activitat social, compartida, dissident i lliure, que permet reestructurar la realitat quotidiana per a repensar l’organització i percepció de les convencions socials existents. Per això, l’art basat en l’objecte i en la veu individual de l’artista no ens sembla tan interessant com la creació de situacions i experiències compartides. El col·lectiu és fonamental situant-se com un més dels seus components. És una veu més, que actua com a interlocutora de les altres. Al col·lectiu no som individualitats, som una altra veu.

A partir del nostre treball (Soria-Martínez i Lozano-Sanfèlix, 2017), hem generat una sèrie de punts o principis que el guien i que són els següents:

1. Creació d’un interstici de funcionament cooperatiu.
2. Voluntat de qüestionament continu.
3. Convergència de temps.
4. Convergència d’espais.
5. Cura de les relacions interpersonals dins del col·lectiu.
6. Generació de suports.
7. Compilació de sabers realment útils.

Metodologia emprada i limitacions

La manera en què abordarem els objectius proposats fou oferir una sèrie de condicions i recursos que ens permeteren viure una sèrie d’experiències, com ara:

1. Visualitzar els entorns escolars mitjançant la creació: d’una cartografia, que mostraria el procés del projecte en una exposició; d’un arxiu físic, que

servira com a recurs pedagògic una intervenció de l'espai públic; amb codis QR geo-localitzats que ens conduirien a una plataforma en línia amb continguts.

2. Fomentar la creació artística contemporània, practicant metodologies artístiques d'investigació: a partir de les obres de LaMonte Young, relacionades amb el procés artístic; de Joseph Kosuth, relacionades amb l'anàlisi i la reflexió sobre el llenguatge verbal i visual com a representacions de conceptes; i, de Rogelio López Cuenca, relacionades amb les problemàtiques socials.

3. Promoure la capacitat social de resoldre problemes, amb la recerca sobre l'entorn proper i compartit, usant el passeig com a pràctica estètica i a través de processos assemblearis.

4. Establir relacions entre l'art contemporani i l'educació, a través de l'articulació de les obres artístiques i el procés de pensament que impliquen. En el cas de LaMonte Young, aprofundirem en els aspectes filosòfics relacionats amb l'atzar i el fet de caminar com a pràctica artística. En parlar de Joseph Kosuth, apreníem sobre Ferdinand de Saussure, el triangle semiòtic i la relació entre la lingüística i l'art conceptual. En observar el treball de Rogelio López Conca, abordàvem la pràctica artística de la cartografia com una possible metodologia d'investigació.

5. Finalment, amb el treball anterior de Cràter, ens introduíem en el concepte d'espai públic i les intervencions urbanes utilitzant codis QR i la realitat augmentada. A més d'això, acurtàvem la distància entre els espais de l'art i l'educació, en exposar els resultats obtinguts al centre d'art, a l'escola i a l'espai públic, així com en línia (a la xarxa d'internet).

Conscients de la complexitat de les situacions que es desenvolupen en aquests contextos i la dificultat d'intervenir en la mateixa estructura de la institució, la nostra intenció fou d'aprofitar al màxim el temps i els recursos per generar un espai intersticial, atés que gaudíem d'un estatus privilegiat. Érem un cos extern, però amb capacitat d'acció i recursos. Per tant, consideràvem que el més legítim era facilitar un espai de llibertat per expressar-se i compartir afectes i desafectes i donar veu a les reflexions i les vivències.

Si Booth afirma que l'artista-docent ajuda les persones a saber què fer quan no saben què fer, ens plantejàrem, com a artistes-docents-investigadores, si podríem ajudar concretament a l'alumnat, a generar una reflexió compartida i crítica sobre la seua realitat.

Com la finalitat principal del projecte era concebre encontres amb els estudiants, dividirem el projecte en quatre fases/propostes.

Etapa Zero: Contacte
Atés que volíem integrar al projecte a totes les persones que componien la comunitat educativa de l'IES El Caminàs, en primer lloc i per prendre contacte amb elles i el centre, concertarem una sèrie d'entrevistes individuals i semiestructurades per tindre una visió més pròxima d'un bon grapat dels seus membres (alumnat, professorat, directiva, etc.). Aquestes converses versaven al voltant de les preguntes que anotem a continuació, les quals ens servirien per a vertebrar tot el projecte:

· Quines són les nostres resistències?
· Quin és el nostre context?
· Què ens caracteritza i què ens interessa?
· Quins són els nostres desitjos?

Etapa U: Dibuixar una línia i seguir-la

En la primera fase, decidírem tractar d'evitar el format de lliçó; i en lloc d'explicar-los el que volíem fer, el que volguérem, fou experimentar juntes la idea de pràctica artística mitjançant la metàfora i de l'acció.

Per exemple, en la primera sessió, realitzarem una performance basada en la Composició número 10 (1960), de LaMonte Young: Dibuixa una línia recta i segueix-la.

Com fer una línia amb el cos? (Adamson 2009). Com construïm els nostres sabers? I la resposta que trobarem fou: Fent i desfent.

Sense paraules ens vestirem els peus amb unes esponges i dibuixarem amb un guix a la mà un traç en terra, mentre caminàvem cap enrere.

En aquesta acció, el traç es converteix en línia i la línia en cercle. Avancem esborrant amb els peus la línia que hem deixat durant el camí, i sobre ella tornem a traçar-ne una de nova. A poc a poc els traços van quedant difuminats a terra mentre la nova línia se superposa a l'estela que han deixat les anteriors. Aprendre és reescriure allò que sabem, una vegada i una altra. La cosa nova modifica i concreta el que sabem, en un bucle que mai acaba. Finalment té més presència allò que no sabem, que allò que acabem d'aprendre. Un cercle de color al ciment del pati de l'IES El Caminàs. Tot seguit, repartim guix i convidem a l'estudiantat, perquè tracen el seu propi cercle. L'inici d'un diàleg sense paraules.

Etapa dos: Acció

I eixirem a caminar. Amb un mapa ampliat del barri de Grapa, dibuixàrem un itinerari col·lectiu per on passejaríem juntes. Durant aquest passeig, en què els estudiants sostenien versions més petites del mapa per prendre notes sobre el seu entorn, de tant en tant, ens deteníem i algú ens explicava els seus records i experiències en eixe espai. El recull d'aquestes veus començaren a donar forma a la cartografia sonora.

Refèiem el passeig de tant en tant. Sumant tot allò que havíem trobat als anteriors i què ens havia cridat l'atenció. Durant els trajectes parlàvem de Joseph Kosuth i de la importància dels conceptes per a l'art contemporani. Especialment, conversàrem sobre com els objectes poden correspondre's o relacionar-se amb un codi lingüístic, amb un codi visual i amb l'abstracció, o la idea general que tenim d'ells. Això ho aplicàrem a aspectes específics del barri de Grapa, com ara, quina importància tenien els noms dels carrers, i com aquests noms i els seus significats podien entrar en contrasts amb les seues experiències als espais, relats oficials del lloc juxtaposats als seus propis records. I refèiem el plànol del barri.

També proposarem portar objectes i materials relacionats, per incorporar-los a la proposta, no obstant això, l'estudiantat i el professorat preferia dibuixar i pin-

tar, i canviàrem de rumb. Aleshores decidírem traspassar el mapa que havien estat intervenint a una gran retícula de quadrats de fusta i treballar en la cartografia plàstica per a ser exposada al museu. Així van realitzar la seua interpretació de l'espai i els va resultar més fàcil dur-la a terme.

Tornàvem a refer el passeig, tot passava en moviment, ara anàvem proveïdes de codis QR adhesius, per pegar-los en l'espai públic. A aquests s'enllaçarien els materials que ells escollirien entre tota la documentació elaborada per tal de crear una xarxa d'impressions subjectives de l'espai, superposades sobre l'espai físic. Amb això es tancava el cercle i passàvem a preparar la producció artística i l'exposició. Sense advertir-ho, es va obrir la fase final. Aleshores començàrem a articular els materials que s'havien generat: fotografies, enregistraments de vídeo, d'àudio, escrits, lectures, etc.

De manera paral·lela a aquesta exploració, que realitzàrem amb els estudiants, continuàrem la sèrie d'entrevistes semiestructurades amb docents, estudiants, directiva i altres treballadors del centre, el veïnat i els comerços del barri. Aquestes entrevistes van ser recollides en vídeo, i es mostraren en la inauguració de l'exposició. A partir d'aquest resum, podem aproximar-nos a les múltiples mirades que aquesta sèrie de persones sosté sobre El Caminàs, la seua evolució durant les últimes dècades, i el seu impacte.

Etapa tres: exposició i publicació

L'última etapa consistia a revisar tot el material i pensar com mostrar-lo.
En format exposició i en format publicació.

En el present llibre també hem comptat amb la contribució de diferents investigadors i investigadores que han aportat reflexions sobre les seues pròpies experiències en les interseccions entre l'art i l'educació.

Resultats

Aquesta ha estat una primera experiència que ha posat en relleu certes qüestions sobre l'art i l'educació, i la importància de les accions experimentals entre aquests dos camps. Els estudiants van expressar la seua satisfacció en haver mogut els seus records i haver gaudit en l'entorn educatiu, sensació que van trobar inusual. A això va contribuir al fet que durant el procés se sentiren més lliures, perquè podien escollir el què fer i van ser experiències que els van fer sentir-se més units amb els seus companys i companyes, i també amb el professorat, el centre i el barri.

Tot i això, en el procés de realització d'aquest projecte, ens hem trobat amb diverses contradiccions. D'una banda, ens plantejàvem crear una experiència d'aprenentatge tenint en compte el que havíem aprés de les teories de Paulo Freire (2005) i Dorothy Heathcote (Hickey-Moody i Kipling 2015, 59-78). Centrant-nos a desmuntar la noció del mestre com "el que sap", i tractant d'esborrar la possibilitat de l'expert docent, qüestionant les pràctiques existents. Era essencial generar un altre tipus de dinàmiques, les quals estimularen la participació de tots els estudiants i impulsar un aprenentatge col·laboratiu, horitzontal. Però d'altra banda pensem que fórem molt optimistes a l'hora d'acotar el projecte i no calcularem bé el calendari previst.

També trobarem una sèrie de restriccions que van limitar l'abast del projecte. La compartimentació actual del sistema educatiu significa que els estudiants han de romandre en una classe 50 minuts i després han d'anar a una aula diferent. Per tant, hi havia una restricció de temps i espai. I haguérem de canviar d'aula en moltes ocasions per poder gaudir d'un temps addicional a les classes d'art. A més d'això, haguérem de considerar la possibilitat d'utilitzar el temps d'esplai, sense alterar el temps necessari per a descansar dels estudiants, per continuar amb el projecte. Amb l'ajuda de Nely, formàrem un segon grup d'estudiants que van venir voluntàriament després de les classes, però novament calia sempre acotar el temps.

No obstant aquests i d'altres entrebancs, aconseguirem superar els obstacles gràcies a l'interés i la cooperació de l'alumnat i el professorat, que ens van deixar les seues hores de classe i, de vegades, també els seus espais (com la sala de tutoria, la biblioteca, etc.) per dur a terme el projecte.

A més, hi havia altres tipus de barreres que també costaren superar: que l'alumnat es sentira còmode a l'hora d'expressar-se lliurement, que tingueren empenta a l'hora de prendre la iniciativa de les propostes, de fer valdre els seus pensaments i vivències, qüestionar algunes rutines del centre...

Afortunadament, la participació en l'elaboració del projecte fou excel·lent i l'alumnat continuà després d'acabat el curs. Així i tot, la recerca sobre l'espai i l'organització de la producció artística va recaure principalment en nosaltres i el professorat.

El calendari no oferia les condicions necessàries per al tipus de projecte plantejat. En primer lloc, perquè les transformacions totals solament es poden aconseguir a través d'un compromís molt ferm i un procés conjunt de tota la comunitat educativa. Per exemple, que un centre assumisca treballar per projectes implica un replantejament brutal de l'organització i de les estructures actuals. A més de les nostres pròpies limitacions, els estudiants no podien permetre's dedicar temps en un projecte que no augmentaria les seues qualificacions. Per això la participació parcial que rebérem de l'alumnat que havia de realitzar la prova d'accés a la universitat, molt al seu i el nostre pesar fou més escasa.

Una forma en què vam poder contrarestar aquests factors o entrebancs, va ser a través de la connexió que establírem amb els i les estudiants. La qual cosa, malgrat el poc temps que tinguérem, esdevingué especialment important. Això va ser, sens dubte, gràcies a la relació que Nely Gómez havia establert prèviament amb ells i elles, i la percepció que tenien del departament d'Art de l'IES El Caminàs, que ella dirigia.

De manera especial, les arts són l'espai que pot vincular i motivar a l'estudiantat. Teníem estudiants que escrivien poesia, rapejaven, pintaven, dibuixaven, tocaven instruments musicals, ... Fóra de la institució educativa. També per això, aquest projecte els va interessar tant.

No cal dir, que les retallades econòmiques en professorat, recursos i infraestructures, no ajuden l'estudiantat a sentir que els centres educatius són espais on poder desenvolupar els seus interessos i trobar persones que poden acompanyar-los en el seu creixement.

No cal dir, que el professorat està implicat i compromés tant professionalment com personalment en el seu quefer i les responsabilitats adquirides.

Possiblement per això, iniciatives com Resistències Artístiques, fan possible albirar altres maneres de fer i relacionar-se, tant per a l'alumnat com per al professorat.

D'explorar, comprendre i construir la realitat, el nostre món, d'altres maneres. I no podem estar d'una altra manera que contentes d'haver compartit l'experiència amb totes elles i ells. Ara també, la nostra realitat, és una altra.

REFERÈNCIES

Adamson, G. (2009): *Draw a Line and Follow It. From Sketch to Product (2009 - 2011)*, Victoria and Albert Museum <https://www.vam.ac.uk/blog/sketch-product/draw-line-and-follow-it> Accedit 4/12/2018.

AREA Chicago (2011): *Notes for a People's Atlas*, Chicago: AREA Chicago Imprint. <https://peoplesatlasdotcom.files.wordpress.com/2011/08/area_npa.pdf> Accedit 4/12/2018.

CAPE (2016): *Arts Integration* <http://capechicago.org/arts-integration/> Accedit 4/12/2018.

Cràter. Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos (2014): *Mapa dels desitjos*, instal·lació sonora en l'espai públic, València: xvii Mostra d'Art Públic de la Universitat de València.
-(2017): *TextHiperlocal*, text online i intervenció en espai públic, València: Festival de Arte Urbano Intramurs.

De Certeau, M. (1988): *The Practice of Everyday Life*, Berkeley i Los Ángeles: University of California Press.

Deleuze, G. i Guattari, F. (1983), *Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Foucault, M.(1984): "Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias", en *Architecture / Mouvement/ Continuité*, octubre (basada en "Des Espace Autres," conferència pronunciada en març de 1967. Traduït del francés per Jay Miskowiec) <http://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf> Accedit 4/12/2018.
-(2002): *Vigilar y castigar*, Buenos Aires i Ciudad de México: Siglo Veintiuno editores.

Freire, P.(2005): *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*, Nova York i Londres: Continuum International.

Heat-Moon, W. L. (1991): *PrairyErth (a deep map)*, Boston: Houghton Mifflin Company.

Hickey-Moody, A. i Kipling, A.(2015): "Dorothy Heathcote, Practice as a Pedagogy of Resistance", en Hickey-Moody, Anna, i Page, Tara (eds.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*, Lanham: Rowman & Littlefield International, pp.59-78.

Kosuth, J. (1965): *One and Three Chairs*, instal·lació, Nova York: Museum of Modern Art (MoMA).

LaBelle, B. (2010): *Acoustic Territories. Sound Culture and Everyday Life*, Nova York i Londres: Continuum International.

Lefebvre, H.(1991): *The Production of Space*, traduït per Donald Nicholson-Smith, Oxford i Cambridge: Blackwell.

López-Cuenca, R. (2015): *Radical Geographics*, exposició, València: Institut Valencià d'Art Modern (IVAM).

Rodríguez-prada, J. R. (2010): *Conflicto y reforma en la educación [1986-2010]. Los años decisives: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE*, Madrid: Traficantes de sueños.

Rogoff, I.(2000): *Terra Infirma: Geography's Visual Culture*, Oxford i Nova York: Routledge.

Sheik, S. (2009): "Objects of study of comodification of knowledge? Remarks on artistic research", en *Art&Research* 2(2): 1-8. <www.artandresearch.org.uk/v2n2/pdfs/sheikh.pdf>

Soria Martínez, V. i Lozano-Sanfèlix, N. (2017): "La cuarta voz: la idea de colectivo como interlocutor", en *AusArt Journal for Research in Art*. 5, 1, pp. 25-37.

Young, LaMonte (1960): *Composition #10 (Draw a Line and Follow It)*.






GAS
AIDEZ

02
Art + educació = educació artística?

VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ / Rock Valley College
NEUS LOZANO-SANFÈLIX / Universitat Jaume I

Per submergir-nos i acotar què entenem per art i per educació, a continuació exposarem algunes de les reflexions i contradiccions que ens han permés situar-nos i posicionar-nos de determinada manera en la intersecció d'aquests dos àmbits d'estudi. Els quals, avui dia es troben immersos en un fort procés de qüestionament i transformació que ve impulsat i travessat per la necessitat i la voluntat, també des de l'àmbit acadèmic, de construir un nou relat sobre allò que entenem per educació artística.

L'art a l'escola

Tradicionalment, a les escoles, l'art s'ha entés com eixa assignatura, complementària i prescindible, en la que principalment, s'ensenya a dibuixar i a pintar "bé", és a dir, a representar gràficament, un model (objecte, escena o paisatge), de la manera més fidedigna possible. Una habilitat que la major part de l'estudiantat considera que no posseeix perquè la identifica com una qualitat innata i no amb una tècnica que es pot assolir amb pràctica. Tal com acostumem a fer a altres aprenentatges, com els de la lectura i l'escriptura.

En les entrevistes que hem dut a terme per Cartografies de l'Entorn a l'IES El Caminàs, i llevat d'aquells que es dediquen, professionalment o semiprofessionalment, a alguna activitat artística, molt del professorat i l'estudiantat afirma no tenir cap habilitat per a l'art, i s'expressen usant fins i tot qualificatius com a "nul" o "maldestre". Pensem que aquestes actituds es corresponen amb una concepció molt estesa en la nostra societat, segons la qual es considera a l'artista com algú especial "que val" per a l'art.

En el nostre sistema educatiu es genera també una situació del tipus ou-gallina, en la qual és difícil determinar què ocorre primer, si releguem l'educació artística perquè ens trobem insuficientment formats, o la formació artística que rebem és escassa perquè la considerem de menor importància respecte a les altres matèries. Durant l'educació primària, la responsabilitat d'ensenyar art recau sobre el mestre generalista, que se sent insuficientment equipat per a la tasca i recorre a quaderns de plàstica, que consisteixen bàsicament en fitxes per a completar. Més tard, en la secundària, l'especialista (algú que, ara sí, compta amb estudis artístics) rep als estudiants que provenen d'aquest tipus d'ensenyament i s'hi veuen en la situació d'haver de compensar la formació que han rebut en altres etapes educatives, en un temps limitat, unes dues hores per setmana.

Això suposa una espiral negativa, ja que d'una banda, la formació de l'estudiantat en art ha estat insuficient en l'etapa anterior, i d'altra banda, les possibilitats de formar-se en aquesta nova etapa es veuen restringides per la limitació dels horaris que es dediquen a l'art. D'aquesta manera, els estudiants manquen dels elements necessaris per a poder desenvolupar-se artísticament en aquest entorn i com a conseqüència d'això, la motivació és gairebé nul·la, llevat d'un nombre reduït de casos.

A més, el fet que hi haja aquests pocs estudiants que sí que mostren comportaments artístics, malgrat la seua escassa formació, contribueix al mite que per a l'art "cal valdre", alimentant d'aquesta manera la desmotivació de la resta de l'alumnat.

A més d'això, la cultura general que es té de l'art es limita a les obres que es troben en els museus. Per això, l'ensenyament d'art es concep com la transmissió d'una sèrie de tècniques que produeixen objectes per al plaer estètic, en el cas de les assignatures pràctiques, o d'una col·lecció de dades i dates amb escassa aplicació en la vida quotidiana, en el de les teòriques (Història de l'Art). Aquesta concepció tradicionalista de l'art que el situa, únicament, en els llibres i museus, més que en les experiències, aïllat de les activitats que concerneixen la població diàriament, condueix a la conclusió que l'educació en art és de poca utilitat. Per això, les assignatures artístiques es veuen, en primer lloc, aïllades de la resta de matèries a causa del suposat caràcter dels seus continguts i, en segon lloc, considerades de menor importància, o com es diu col·loquialment: com a "maries".

A parer nostre, aquestes dues consideracions tenen greus conseqüències per als estudiants. Per això són moltes les educadores i educadors i investigadores i investigadors, que tracten de resistir a aquesta situació. Aquesta ve causada per la manera en què es dissenyen els plans d'estudi (sovint en l'àmbit polític sense comptar amb els educadors i estudiants). Però també, a més a més, per la cultura que s'ha establert sobre aquest tema. Són idees que han arrelat de manera poderosa en la societat. En aquest text ens proposem refutar-les i contribuir així, amb el nostre esforç, al treball que aquests educadors i educadores reivindiquen amb el seu treball, l'espai que l'art pot tenir i cal que tinga com a instrument, no solament per al plaer estètic, sinó també, per a la producció de coneixement.

Per poder revertir aquesta situació d'estancament, ens sembla necessari que es produïsca un canvi en la cultura respecte al sentit de l'educació en art, que solament serà possible si comencem a modificar el nostre sistema de creences entorn de tres qüestions:

a. La idea de l'artista genial, o en altres paraules, qui pot ser artista;
b. La importància de l'art en si;
c.Les aplicacions utilitaristes de l'art als entorns educatius.

Pel que fa a la primera qüestió, respecte a figura de l'artista, identifiquem tres mites: En primer lloc, està el mite de la genialitat, que afecta la motivació i l'interés dels estudiants, el que pensen que poden o no poden fer, i de qui poden aprendre-ho. En segon lloc, el mite de la creativitat, que afecta la manera en què es possibilita l'aprenentatge. I, finalment en tercer lloc, el de la individualitat (que implica a més un altre, el de l'originalitat). Pel que fa a la segona qüestió, aquesta es relaciona amb el prestigi o desprestigi en el fet d'estudiar art, i d'adquirir comportaments propis de la pràctica artística en l'educació. Pel que fa a la tercera qüestió, a la importància dels usos de l'art i la seua aplicació utilitarista, proposem que l'art és important en maneres menys evidents però fonamentals per a l'ésser humà, sobretot els que afecten el seu àmbit social i cultural. Per aquest motiu, cal que tinguem present, que allò que resulta efectiu a curt termini, pot anar en detriment de la formació dels ciutadans, pel que fa al desenvolupament del pensament crític i el bé comú de la societat en general.

QUI POT SER ARTISTA?

La primera noció que ens agradaria ajudar a desmuntar és la de l'artista "genial". Altres qualificatius que solen seguir són: creatiu, original, individual, i un llarg etcètera. Aquesta és una idea que ha vingut molt alimentada pels mitjans de comunicació. Nombrosos films i anuncis de televisió ens mostren una imatge idealitzada d'aquesta figura. En la història de l'art, ens trobem amb individus que corroboren el mite: Pablo Picasso, Jackson Pollock, Mark Rothko, etc. Fonamentalment, es reforça la història que l'artista, per ser digne de denominar-se com a tal, ha de ser home, preferentment blanc i occidental, que treballa des d'un dels centres econòmics i de poder, possiblement amb certa fama de personalitat atractiva (en particular, per a les dones), sovint incloent-hi cert clímax dramàtic o episodi tràgic en la seua vida, i sempre sense un arrelament particular i molt menys amb càrregues familiars que li entrebanquen expressar la seua individualitat...

Tanmateix, aquesta figura s'ha tornat obsoleta en l'art contemporani. Afortunadament, s'han anat generant, en les últimes dècades, una sèrie de processos en els quals el paper de l'artista ha anat diluint-se deliberadament (Vidagañ, Soria i Lozano 2016, 142). Això ha donat lloc a pràctiques artístiques que representen una subversió dels termes en què es basava l'art tradicionalment, i que s'han tractat de categoritzar en designacions com art participatiu, art públic, art i compromís social, entre d'altres. Aquestes pràctiques no tenen per objectiu la producció d'un objecte, sinó que se centren en el procés i en l'experiència de la producció. Si bé tota obra d'art es completa en ser interpretada per mitjà de la participació activa per part del públic, en aquest tipus d'art es produeix una decisió conscient per part de l'artista de prendre aquest fet participatiu i estendre'l als processos de generació i producció de l'obra mateixa.

A més d'aquests tipus d'accions artístiques, també des de l'àmbit de la teoria ja fa dècades que es qüestiona quins ha estat i perquè els i les artistes que han participat més activament als entorns culturals més visibles. En aquest sentit, els estudis culturals de gènere i postcolonialistes, han tingut una importància vital. Per exemple, les recerques de Whitney Chadwick (1992) destaquen el treball de dones que anteriorment no havia estat reconegut, per qüestions de tipus socioeconòmic o interessos polítics, però que varen participar per fer avançar la cultura en el seu moment. D'altra banda, en el text de Neus Lozano-Sanfèlix (2016), s'hi arguïa que altre tipus d'artistes, en prendre consciència de la seua tradicional subalternitat, en el sentit que a aquesta paraula li confereix Spivak (1988), poden generar un tipus d'experiències artístiques que no tenen com a intenció ni finalitat, formar part d'un art entès com a mercaderia.

Finalment, un altre tret que hem esmentat, i que defineix l'artista genial, és la individualitat. No obstant això, en el llenguatge de l'art contemporani, tant la participació ciutadana com les propostes artístiques que parteixen de col·lectius, han esdevingut de gran rellevància per a la iniciació d'un diàleg social als espais urbans. És en aquest sentit que sempre hem treballat els prljectes a Cràter, com per exemple a *Mapa dels desitjos* (2014), *TextHiperlocal* (2017), i ara amb *Cartografies de l'Entorn*. Com hem assenyalat amb anterioritat en altres ocasions (Vidagañ, Soria i Lozano-Sanfèlix 2016, pp.140-143), aquests processos participatius suposen un element de revitalització que formadors i estudiants poden acollir per a incorporar-los a les aules i comunitats educatives, per a generar un diàleg del qual totes les parts puguen obtenir experiències i coneixements.

L’art no és important

La segona qüestió que ha de modificar-se, és la importància que se li confereix a l’art en les diferents etapes formatives. L’educació artística, en el marc dels ensenyaments obligatoris, es relega encara, a una situació d’inferioritat respecte de les altres matèries. Inicialment la creació d’un currículum artístic als programes educatius a principis del s. XX (almenys als països de parla anglesa), respon a la necessitat, segons Eric Booth, de millorar les habilitats psicomotrius dels estudiants, amb la finalitat de preparar-los millor per a la seua futura vida en la fàbrica (Booth 2009, p.142). El problema és que l’herència d’aquest currículum encara conforma l’assignatura de plàstica tal com l’entenem hui en dia.

A més, en estar emmarcada en el sistema educatiu actual, igual que en la resta d’assignatures, hi ha uns objectius que, en el cas de l’educació artística, responen a un ideal d’habilitat a què cal arribar. Es varia el projecte o la tècnica però sempre es parteix d’un model que tots a la classe imiten. Si la semblança de l’exercici produït amb el model resulta plausible, un és “un bon artista”, “un artista excel·lent”, i si no, se suspén l’assignatura. I atés que en aquest escenari aquesta assignatura no es considera troncal, o essencial per a la formació de l’estudiant de cara al seu futur, el professorat tendeix a aprovar l’estudiantat amb una nota mediocre.

Un exemple similar a aquest ocorre també als programes de formació de nombrosos museus. Com a exemple, conta Cindy Foley, sobre la seua experiència en el Museu d’Art de Columbus, Ohio, que si l’exposició recollia obres de Monet, el departament d’Educació proposava tallers en els quals els estudiants generaven mini-Monets (Foley 2014, 9:08). Però que quan es realitza aquest tipus de projectes, que són els més comuns encara hui a les classes d’art, o de plàstica, o de dibuix, no es potencia la capacitat de pensament, i es respon a una idea clixé de creativitat que exerceix un efecte normativitzador.

Un altre enfocament tradicional, de l’educació artística, se centra a fomentar el benestar de l’estudiant. En oposició a una atenció excessiva a l’obtenció d’objectius quantitatius i específics, aquest enfocament argüeix que l’art és important mentre permet a l’estudiantat expressar-se i sentir-se bé amb si mateix. María Acaso explica que és a partir de les teories de Viktor Lowenfeld, que se centra en la capacitat d’autoexpressiva del nen, i en l’art com a mitjà per al benestar emocional -més que com a vehicle de coneixement-, que s’origina una fissura entre les esferes de l’art i l’educació (Acaso 2009, 94). En altres paraules, relega l’art a un lloc secundari, la qual cosa causa problemes, perquè quan arriben les retallades i les prioritzacions, el benestar no es considerarà una “necessitat”, sinó un “privilegi”.

És important detenir-se en aquest concepte, perquè així és com s’ha considerat tradicionalment l’ensenyament artístic de qualitat: un coneixement al qual tenien accés sobretot les classes socials privilegiades. En el context espanyol, això s’aplica mitjançant la depuració, durant el franquisme, del professorat que no era afí al règim i dels projectes impulsats per la II República (Lozano-Sanfèlix 2015, 229). Així, mentre en el col·legi es feien treballs manuals, la formació artística especialitzada es dirigia principalment a una classe social que podia permetre’s el cost de l’adquisició d’una sèrie de tècniques, mitjançant la instrucció privada. Amb la fi de la Dictadura i la generalització de l’educació pública, s’esperà que el progrés arribara a totes les classes socials, però amb les successives reformes

educatives i la implementació de les retallades conseqüents, la situació d'abandó de l'ensenyament de les arts s'ha consolidat i normalitzat.

No obstant això, hi ha múltiples raons per les quals és important integrar l'art a les escoles. En primer lloc, s'ha provat la seua importància per estimular l'observació i el pensament crític. Per exemple, el Project Zero, una plataforma de recerca de la Universitat Harvard, ha elaborat estratègies per al pensament visual (Project Zero), que consisteixen en formes de fomentar la recerca dels estudiants a través de l'observació i la formulació de preguntes. En altres llocs s'ha assenyalat com l'art millora la capacitat d'atenció de l'estudiant, i com aquesta millora i té un impacte directe sobre els resultats de l'estudiant en matemàtiques o en llengua. No obstant això, en la nostra opinió, quan es destaca l'art com un mer instrument per millorar el rendiment, es cau en un parany: que l'art és solament important mentre que ens prepara per a una altra assignatura, una de les de debò. Aquesta jerarquia de les disciplines ha quedat obsoleta amb el canvi de paradigma que ens ha portat el segle XXI i les noves economies relacionades amb les tecnologies i les relacions socials. A més, les arts poden ser utilitzades per educar en pensament crític. Però principalment, hauríem de considerar-les per la importància que les arts tenen per si mateixes.

L'aparició de la nova economia, com esmentàvem en el paràgraf anterior, ha millorat la consideració de les arts cap a l'educació. No obstant això, s'hi genera un nou tipus de parany, similar a l'anteriorment descrit. Si en segles anteriors es preparava l'estudiantat per a la seua vida futura, com a treballador d'una fàbrica, la transformació dels treballs que han comportat les noves economies es tradueixen en unes noves necessitats educatives. Transformació que s'identifica amb la demanda d'activitats que requereixen el pensament de disseny i la qualitat de trobar solucions innovadores als problemes generats. Per aquest motiu han sorgit iniciatives com la proposta o programa STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), que reclama una major concentració de l'aprenentatge en les assignatures científiques, tecnològiques, d'enginyeria i matemàtiques i, més recentment, STEAM, que en afegir, precisament, l'"A" d'art, destaca la importància d'aquesta en combinació amb aquestes altres matèries, per preparar els estudiants per al mercat laboral actual.

Ara es troba en fase d'aplicació en nombroses escoles, en part a causa de la popularitat amb què s'ha propagat i, en part, per la "invitació" que han fet polítics i gestors de l'educació. No obstant això, i és la nostra opinió, aquest tipus de propostes poden portar a reforçar encara més la jerarquia entre disciplines, en detriment d'una formació global de l'estudiantat que estimule el pensament crític. Ja que s'hi pot arribar a la conclusió, que algunes matèries són més vàlides per a la producció de coneixement, i considerar-se l'art com que l'art és una mena de "vapor" que pot servir per a moure els engranatges; però que també pot esvevindre en fum que s'esvaeix, com en tantes altres polítiques educatives dissenyades des d'una oficina i no des de les aules.

Perquè amb aquesta "A" no s'entén generalment l'art com a pensament abstracte, divergent, horitzontal, sinó el pensament de disseny, de resolució de problemes. Més orientat a l'enginyeria que a la teoria crítica. Per tant, cal preguntar-se què és el que hauríem de buscar en una educació artística que siga veritablement educació i veritablement artística, per evitar que l'art a les escoles esdevinga una versió moderna d'aquell programa que pretenia preparar als obrers per a la vida a la fà-

brica. En aquest sentit, no solament pot abastar la innovació com a obsolescència programada i solució de problemes que els entorns de treball moderns necessiten, sinó més aviat ser vehicle per a la producció de pensament crític, abstracte i divergent, en un sentit més ampli.

Possibles agents de canvi

Tanmateix, no ens agradaria aportar una visió negativa o pessimista del panorama educatiu actual. Hi ha molts aspectes pels quals podem ser optimistes. En la nostra experiència, basada en les recerques i els treballs amb estudiants, hem pogut observar una sèrie de factors que poden tenir una importància decisiva per a generar transformacions qualitatives en els contextos educatius. A continuació intentem exposar algunes idees i criteris.

Transformar el paper de l'educador i el paper de l'artista

Destacàvem anteriorment l'aparició, en les últimes dècades, de pràctiques artístiques basades en l'experiència, que palesen un interés social i utilitzen mètodes col·laboratius, en els quals no hi ha una unidireccionalitat del discurs, que es dirigeix des de l'artista cap al públic, sinó que faciliten les condicions perquè s'hi genere un teixit de discursos, plural i experiencial. De manera paral·lela, en el camp de l'educació s'han anat generalitzant una sèrie de teories d'aprenentatge que qüestionen també el paper de l'educador com a ensenyant expert, el que explica el saber de manera unidireccional als estudiants.

En un nombre creixent d'escoles s'ha produït un canvi de paradigma, influït per les teories de Maria Montessori, Jean Piaget, Erik Eriksson i Lev Vygotsky, entre d'altres, que contemplen les etapes de desenvolupament per les quals passa l'estudiantat. I que plantegen la seua participació activa en l'adquisició dels seus propis coneixements. D'aquesta manera, s'entén al mestre/a o professor/a més aviat com un facilitador/a de condicions (Giroux 1997, 178), gràcies a les quals l'estudiantat realitza l'acció d'aprendre. Per tant, la o l'estudiant es responsabilitza conscientment del seu aprenentatge, la qual cosa comporta, a més, la seua presa de consciència sobre els seus propis processos cognitius.

Aquests desenvolupaments, que s'han donat de manera paral·lela en art i educació, han dut molts professionals d'ambdues disciplines a generar unes pràctiques d'intersecció entre aquestes, per la qual cosa la frontera que abans les dividia es troba deliberadament difusa (Vidagañ, Soria i Lozano-Sanfèlix 2016, 144). En aquest sentit són els professionals, educadors i artistes, els qui s'encarreguen d'obrir un espai intersticial que qüestione aquest estat de les coses. Un aspecte específic en què es troben treballant nombrosos formadors, és el foment de la transversalitat i les connexions amb altres matèries diverses. El problema resideix que sovint, per poder realitzar aquest tipus de treball, que es relaciona amb la vida i els interessos dels i les estudiants, el/la docent es veu obligat/ada a proporcionar, ell mateix els seus recursos i el seu temps, ja que les classes es veuen restringides per horaris i obligacions curriculars.

Per un estudiantat autònom i emancipat

La incorporació de nous llenguatges de l'art contemporani a l'aula, allibera tant

els i les professionals de l'educació com els estudiants dels límits de l'educació tradicional. En primer lloc, perquè no hi cal posseir el do de "dibuixar bé", que és un dels temors derivats del mite del gran artista que contribueix a inhibir professorat i estudiantat. Perquè, d'una banda, l'atenció se centra en el procés, no en el resultat; en altres paraules, el progrés que fa un/a estudiant, l'experiència que adquireix, és més important que el resultat final, la valoració del qual de totes maneres (com per exemple si és un "bon" o "mal" dibuix) respondria a paràmetres altament subjectius. I , per altra, perquè en els llenguatges de l'art contemporani no és indispensable el dibuix (encara que sí divertit i recomanable, això sí, una vegada es relativitza què és un bon dibuix).

Per contra, quan s'usa el llenguatge de l'art contemporani, cobra molta més importància el pensament crític i la generació de conceptes i idees. A través d'aquest tipus de treball, i en promoure el pensament abstracte i divergent, la creativitat es converteix més aviat en una habilitat adquirida (en lloc d'un regal o un instint). Per aquest motiu, la creativitat, i com desenvolupar-la i aplicar-la ha estat el focus d'una part de la recerca realitzada en educació. De manera similar als hàbits de pensament, basats en estratègies artístiques com l'observació i el qüestionament continu del qual parlàvem abans, el treball per projectes i vivencial, que actualment estan guanyant popularitat en les escoles, requereixen la recerca de solucions i l'aplicació de diferents perspectives a un problema. És en aquest sentit que les diferents branques de coneixement fan ús de metodologies artístiques, aspecte que posa en relleu la importància de l'art com a instrument de coneixement.

Finalment, una altra característica de certs corrents de l'art contemporani, aplicable a la formació d'un estudiantat autònom i emancipat, és el treball col·laboratiu. Sovint aquest es relaciona amb l'estudi de la comunitat a què pertanyen i del territori que habita. Enfront de la tradicional figura de l'artista, aïllat en la seua activitat de geni, tenim a persones que investiguen, que treballen en equip i que busquen el bé comú. Aquestes són tres activitats clau que poden ser transferides directament des de la pràctica artística a l'aula, a través de les quals els estudiants adquireixen responsabilitat sobre el seu propi aprenentatge.

Generar transformacions en l'àmbit de l'escola i en relació amb l'entorn

Al marge del fet que la formació artística haja despertat un cert interés per la seua utilitat econòmica -en formar individus que puguen ser contractats en les indústries creatives, generades per les noves economies- un dels majors interessos de la integració de l'art en el currículum educatiu, com a instrument de coneixement, és que pot contribuir a formar una ciutadania crítica. Per a aquesta finalitat, algunes veus en innovació educativa destaquen la importància de l'adopció d'hàbits que generen idees i pensament crític, per la qual cosa pot ajudar la incorporació de les pràctiques culturals contemporànies. Per exemple, segons Foley, els i les artistes tenen, especialment, tres hàbits crítics que exerceixen en la seua activitat:

a. Se senten còmodes davant la incertesa i poden treballar amb ella;
b. Es dediquen a la generació d'idees de manera continuada i, finalment,
c. Investiguen qualsevol cosa des de múltiples perspectives i des de qualsevol camp d'estudi.

En altres paraules, generen recerca transdisciplinària. Per eixa raó, l'educació

artística pot proporcionar una sèrie de destreses que es relacionen directament amb l'adquisició d'hàbits, tals com el pensament i el qüestionament crític; hàbits que són crucials en l'educació actual, independentment del camí que es trie (Foley 2014, 14:04). A més, donada la funció de la creativitat en la resolució de problemes i l'enfocament actual de l'art contemporani en la comunitat, l'educació artística es torna fonamental per al desenvolupament d'individus i societats plenament funcionals, contribuint així a una transformació gradual de la societat pel bé comú.

Antecedents en integració de les arts i el rol dels i les artistes en les escoles

A partir dels anys 80, als Estats Units -durant l'administració Reagan- i al Regne Unit —durant el govern de Thatcher-, s'inicien respectives reformes educatives que comporten considerables retallades a l'educació de les arts. Però també es llancen iniciatives dirigides a pal·liar aquesta situació; com ara que centres o fundacions d'art conviden artistes a col·laborar amb centres educatius. Aquestes col·laboracions compten, generalment, amb dues o més parts, entre les quals troben, almenys, una institució artística i una institució educativa. Aleshores s'hi estableix un treball col·laboratiu entre l'artista-docent, el docent del centre educatiu i els estudiants. Aquest tipus d'iniciatives comporten els beneficis dels processos híbrids, caracteritzats per la transdisciplinarietat. Els quals sorgeixen de la trobada, d'una banda, de l'educació i l'art contemporani, i, per altra, de la col·laboració de mestres i professors amb artistes; i finalment dels estudiants, que en lloc d'enfrontar-se als continguts de manera convencional, mitjançant estratègies de repetició, esdevenen artistes experts en el seu propi discurs i protagonistes del seu propi aprenentatge.

Amb aquest tipus de processos es desenvolupa una nova figura, la de l'artista educador o *teaching artist*. Figura que, en paraules de Booth (2013), combina les qualitats de l'artista/a i de l'educador/a, creant sinergies entre ambdues pràctiques que determinen un impacte positiu de cadascuna d'elles en l'altra. Dit d'una altra manera, l'artista educador, mitjançant la seua pràctica artística, defineix i millora el que pot oferir com a educador; i mitjançant la seua pràctica educativa, aporta noves perspectives a la seua pràctica artística. Si bé es tracta d'una figura amb una situació precària (a cavall entre les de l'educador i l'artista, les quals són, cadascuna a la seua manera, fràgils en moments d'incertesa econòmica) i que es troba encara en vies de professionalització.

UNA EXPERIÈNCIA PIONERA AL NOSTRE ENTORN: RESISTÈNCIES ARTÍSTIQUES / CMCV

Tanmateix, en el context espanyol i en la dècada dels 80, hi hagué una fase que es va caracteritzar per fer un reforç a l'educació i a les arts en general; encara que s'hi van perpetuar algunes estructures i dinàmiques de l'època franquista. Immediatament després, la dècada dels 90 va seguir amb nous plans educatius i successives retallades. En els últims anys s'ha despertat un interés per l'educació artística, que ha suposat un qüestionament de les pràctiques i ha plantejat unes propostes d'acció que, recentment, han tingut el suport de diverses institucions. En aquest sentit, Resistències Artístiques és una experiència pionera, en la qual es pretén atorgar una oportunitat perquè artistes realitzen un projecte juntament amb els estudiants d'un centre educatiu. Resistències és una convocatòria que ha estat llançada pel Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana i coopera amb les escoles públiques que depenen de la Conselleria de la Generalitat. A través d'una convocatòria de concurs públic,

Cràter vam tenir l'oportunitat de treballar amb Nely Gómez i Teresa Batalla i amb els seus estudiants de l'IES El Caminàs.

A més, per les nostres experiències com a ensenyants (Neus és professora a la Universitat Jaume I i Verònica ha ensenyat en primària, secundària i en la universitat) ens semblava important experimentar amb les formes. Aprofitar el fet d'haver-nos atorgat un espai intersticial, no ja per ensenyar art, sinó per crear una experiència d'aprenentatge a través de l'art. És a dir, no per a transmetre continguts referents a la història de l'art o el "com fer" una pintura, una escultura, o una obra artística, sinó per a provocar que ells i elles generaren les seues pròpies idees sobre el que volen dur a terme en el projecte.

En aquest sentit, hi hagué dues afirmacions, sobre la formació artística, que van tenir una forta influència en la manera que iniciàrem el nostre projecte. En primer lloc, ens van inspirar enormement les paraules de Luís Camnitzer, en el sentit que no s'ha de crear un socialisme del consum, sinó un socialisme de la creativitat (Camnitzer 2018). Al costat d'això, vam tenir present la idea de no exercir el rol de professores com transmissores de contingut, sinó el de creadores d'experiències d'aprenentatge (Giroux 1997, 178 i 186-187). I a mesura que entràrem en un territori tan desconegut, aquest coneixement acumulat pel treball anterior d'investigadors, artistes i docents, ens va donar algunes orientacions sobre com fer les coses.

En l'aprenentatge de les arts, Booth descriu tres activitats creadores: la producció artística, la interpretació de l'obra artística (mitjançant l'escolta o l'observació), i la reflexió. Aquesta última és la peça fonamental per completar el procés d'aprenentatge (Booth 2009, 160). L'educació artística tradicional prioritza l'obtenció de resultats, i la peça final com a evidència d'aquests. I d'aqueixa manera, com explica Booth, la fase de reflexió queda sovint relegada als minuts finals de les classes, generant únicament observacions superficials, o omesa totalment per falta de temps. En el nostre projecte, ens vam proposar treure aquesta fase de reflexió del seu paper tradicional de "postres" opcionals i portar-lo a un lloc principal.

Per tot això, una de les nostres preguntes essencials, quan iniciàrem la nostra proposta, va ser la següent:

Com poden les pràctiques artístiques i educatives generar experiències que contribuïsquen a una transformació gradual de la cultura educativa i en última instància, de la societat?

Les següents pàgines mostraran el procés que seguim, com trobem noves preguntes en aquest primer intent, i com això va dur-nos a noves preguntes i detonants, les quals després dirigírem als estudiants.

REFERÈNCIES

Acaso López-Bosch, M. (2009): *La educación artística no son manualidades*, Madrid: Libros de la Catarata.

Booth, E. (2009): *The Music Teaching Artist's Bible, Becoming a Virtuoso Educator*, Oxford i Nova York: Oxford University Press.

- *(2013), "What is a Teaching Artist?", en Eric Booth <http://ericbooth.net/what-is-a-teaching-artist/> Accessed: 12/05/2018. [Aquest assaig apareix com a primer capítol de The Music Teaching Artist's Bible, publicat per Oxford University Press en 2009].*

Camnitzer, L. (2018), "Hacia un socialismo de la creatividad", en *Esfera pública*, de 20 de febrer, revista digital. <https://esferapublica.org/nfblog/hacia-un-socialismo-de-la-creatividad/> Accedit: 05/12/2018.

Chadwick, W. (1992): *Mujer, arte y sociedad*, Barcelona: ediciones Destino.

Cràter. Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos (2014): *Mapa dels desitjos*, instal·lació sonora en l'espai públic, XVII.
Mostra d'Art Públic de la Universitat de València.

- (2017): *TextHiperlocal*, text online i intervenció en l'espai públic, Festival de Arte Urbano Intramurs, València.

Foley, C. (2014): "Teaching art or teaching to think like an artist?, TEDxColumbus Talk with CMA's Executive Assistant Director and Director of Learning and Experience Cindy Foley", *Columbus Museum of Art* (web) <https://www.columbusmuseum.org/resources/teaching-art-or-teaching-to-think-like-an-artist/> Accedit 03/12/2018

Giroux, H. (1997): *Los profesores como intelectuales transformativos*, Barcelona: editorial Paidós.

Lozano-Sanfèlix, N. (2015): *Enseñanza universitària y práctica artística. Criterios para su experimentación, activación e intermediación de un saber situado*. [Tesi doctoral no publicada]. València: Universitat Politècnica. doi:10.4995/Thesis/10251/59476.

-(2016): "¿Puede hablar la artista?", en Silvia Martí Marí (ed.), *Artistas: Violencias, Afectos, Diálogos, Creaciones*, Saragossa: Universidad de Zaragoza.

Project Zero, *Project Zero* <www.pz.harvard.edu/> Accedit 03/12/2018.

Soria Martínez, V. i Lozano Sanfèlix, N. (2018): "Un paseo, infinitas narraciones", en Laboratorio de Creaciones Intermedia (ed.), Protoperformance en España (1834-1964). Lucena: Weekend Proms.

Spivak, G. C. (1988): "Can the Subaltern Speak?" In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), Marxism and the Interpretation of Culture (pp. 271–313), Champaign: University of Illinois Press.

Vidagañ Murgui, M.; Soria Martínez, V. i Lozano Sanfèlix, N. (2016): "Arte y Educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística *Mapa dels desitjos", en EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, núm. 7, revista digital.

Por si tal...

tq bro tq puto amo

tt damian

Lo

bmx

Alba y Dulce

Alba y

Viva E

Vivan los TOROS



03
La pràctica artística als entorns educatius

VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ / Rock Valley College
NEUS LOZANO-SANFÈLIX / Universitat Jaume I

Punt de partida: Resistències Artístiques / CMCV

En l'apartat anterior esmentàvem que Resistències Artístiques és una experiència pionera, en la qual es pretén donar una oportunitat a un/a artista, o a un col-lectiu d'artistes, perquè realitzen un projecte juntament amb els estudiants d'un centre educatiu. També assenyalàvem que, especialment als països de parla anglesa, aquest tipus d'iniciatives començaren durant les etapes polítiques en què les arts i l'educació van rebre importants retallades econòmiques. Aquesta línia temporal es relaciona també, en el nostre context nacional i regional, amb la manera amb què emergeixen aquestes resistències artístiques. A la Comunitat Valenciana hi hagué polítiques de retallades a l'educació durant els governs conservadors, des de finals dels anys 90 fins a mitjans de la dècada del 2010, alhora que el govern estatal i europeu van imposar les polítiques d'austeritat per a la recuperació econòmica, les quals havien estat generalitzades a tot el sud d'Europa. Això, juntament amb una tradició de l'educació artística ja endèmica per un bon nombre de motius, com ara la filtració d'estructures heretades des de la dictadura franquista, va portar a una situació quasi d'abandó de les assignatures d'art a les escoles públiques. També altres raons abunden i són més difícils d'identificar, que abracen el conjunt de creences i prejudicis que formen part de l'imaginari social i cultural al voltant de les pràctiques artístiques contemporànies.

Al contrari que succeeix en altres països, on hi ha un especialista docent en art des del començament de l'etapa educativa, a l'estat espanyol l'educació artística, durant l'etapa primària, s'imparteix pel mestre "generalista". Aquesta s'aborda en una assignatura anomenada "plàstica" (a diferència d'arts visuals o simplement art, com es coneix per exemple als EUA), paraula que denota principalment "treballs manuals". Com generalment aquest docent manca d'una formació en art, més enllà d'una o dues assignatures durant els estudis de Grau en mestre i mestra d'Educació Infantil i d'Educació Primària, hi ha certa timidesa cap a aquesta assignatura i una mica de desconcert. A això s'afegeix que, com ja van excessivament sobrecarregats amb els objectius que ha de dur a terme, el docent no considera l'art important. Com a molt, el considera útil per desenvolupar la psicomotricitat. Per tant, no se li dedica una major preparació al disseny de l'aprenentatge i en moltes ocasions se segueix un llibre amb fitxes de treballs manuals. El qual conté unes sèries d'instruccions: adaptades per als estudiants en l'edició per a estudiants i per als mestres en l'edició per a mestres.

Aquesta és la situació amb què es troba el professorat d'art dels centres de secundària, quan arriba l'alumnat d'Educació Primària. Se'ls ha condicionat a seguir instruccions, a pintar dins de la ratlla, seguir la línia, retallar pels punts i pegar en el lloc. Però això no és, necessàriament, d'allò que tracta l'art, ni el que els servirà a aquests estudiants en el seu futur. A més de tot això, els professionals de l'educació secundària es troben al seu torn sobrecarregats amb objectius als quals

arribar, currículums que complir i continguts que transmetre. Va ser així com decidírem aprofitar el fet que gràcies a aquesta iniciativa, amb Resistències Artístiques, es generava un espai intersticial; en què podíem iniciar una col·laboració al marge de currículums, objectius i qualificacions. Entenguérem el concepte de 'resistència' en aqueix sentit, i per això deixarem espai perquè brollaren les mateixes resistències, les del professorat i les dels estudiants, així com les nostres, que foren, en conjunt, les que guiaren la nostra experiència.

La nostra metodologia

Cràter (Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos) és un col·lectiu que es dedica a explorar els espais d'intersecció entre la pràctica artística, la recerca acadèmica i l'educació. La nostra metodologia pren elements de la recerca basada en la pràctica artística, així com de la pràctica artística basada en la recerca, incloses les múltiples ramificacions originades *des de* i *cap a* la pràctica educativa. D'aquesta manera, l'art i la seua relació amb l'educació es colen en la nostra pràctica artística i en la nostra pràctica docent i són, en última instància, els components a partir dels quals construïm coneixement, com a artistes, professores i investigadores dins i fora de la universitat.

Així, en aquest camp híbrid, trobem d'una banda una figura emergent en vies de professionalització, que és el de l'artista-docent (*teaching artist*). D'altra banda, es troba un vessant de la recerca artística que empra metodologies artístiques per a la producció de coneixement (*practice-based research*). Finalment, existeix la pràctica artística que esdevé de la recerca (*research-based practice*). Però ens agradaria detenir-nos, per uns segons, per a explicar els nostres punts de vista sobre aquestes qüestions, que ens ajudaren a definir l'enfocament amb què iniciàrem el nostre projecte a l'IES El Caminàs.

Un precedent de la nostra aproximació al coneixement, a través de l'art, es troba en la proposta de pràctica artística/investigadora/pedagògica que plantegen els investigadors Smith i Dean (2009, 20). Ells reflecteixen possibles maneres de fer en un gràfic que denominen la xarxa cíclica iterativa. Amb què plantegen mètodes de recerca acadèmica basada en la pràctica artística i la pràctica artística basada en la recerca, i com aquestes es ramifiquen i interaccionen en el camp de la recerca acadèmica. Aquesta xarxa pot llegir-se amb diverses direccions, d'esquerra a dreta, de dreta a esquerra, de dalt a baix, de baix a dalt i de dins cap a fora i de fora cap a dins. Des del concret fins a la generació d'idees, o des de l'abstracció cap al concret.

La nostra forma de procedir es reflecteix en una versió molt més simplificada de la xarxa cíclica iterativa de Smith i Dean, (fig.1). Per a nosaltres, els camps de recerca acadèmica i recerca artística serien un solament, i l'altre eix el formarien les recerques sobre l'educació; des del concret a la classe fins a l'abstracte, basat en les teories educatives del desenvolupament de l'estudiant i la cognició. Però volguérem respectar la idea original de la xarxa anterior; ja que pot llegir-se en qualsevol direcció: des del concret fins a l'abstracte i viceversa; des de la producció de coneixement fins a la creació de la peça; des de l'etapa de disseny d'experiències fins a l'etapa de reflexió.

Això ve donat perquè, per a nosaltres, es tracta com d'una banda de Moebius, que aparentment té dues cares, però és solament una que dóna la volta. Si algú llegira

en una cinta amb aquesta forma mirant a la dreta, en fer un volt complet apareixeria mirant a l'esquerra. D'aquesta manera, tenim la pràctica artística i la pedagogia íntimament relacionades. Es passa d'una a l'altra en facilitar l'adquisició de coneixement mitjançant la construcció de l'experiència. Des d'aquí anem cap a la recerca, al teoritzar a partir de les experiències de l'aula, i de nou a la pràctica artística, en aplicar les metodologies en la nostra obra.

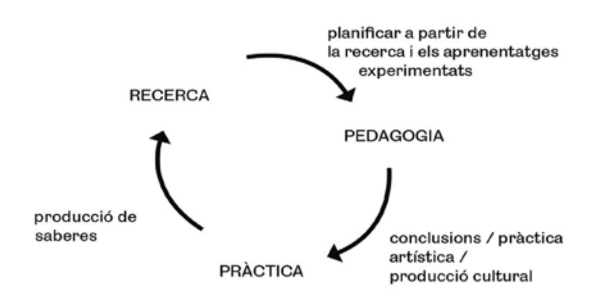


Figura 1: Representació gràfica del nostre procés de treball.

Graeme Sullivan i Rita Irwin es troben entre els investigadors que han teoritzat sobre les relacions entre art, recerca i pedagogia. Sullivan destaca la capacitat dels mètodes artístics per generar coneixement, com per exemple les formes de qüestionament que utilitzen els artistes en els seus propis contextos, més enllà d'adoptar, merament, mètodes provinents de les ciències socials. Irwin denomina aquesta hibridació *a/r/tography*, i explica que és "un espai intersticial, obert i vulnerable on els significats i les concepcions són interrogades i infringides" (Irwin i Springgay 2007, xx), i en la qual la teoria deixa d'estar separada de la pràctica per convertir-se, en el seu lloc, en un espai viu de qüestionament de contínua reconstrucció.

Segons ens explica Brad Haseman (2006), hi ha una gran diversitat de mètodes de treball dels artistes investigadors, que sovint s'inspiren en la tradició qualitativa de les ciències socials, però que adapten creativament els seus mètodes als seus propis contextos. Per exemple, poden emprar pràctica reflexiva, observació participant, etnografia performativa, etnodrama, recerca narrativa, autobiogràfica, o recerca d'acció. Però, a més, els investigadors i les investigadores d'art sovint comencen experimentant amb les variables, per veure allò que pot emergir. En paraules de Barbara Bolt (2007), hi ha una forma de saber pròpia que és causada per l'experiència, pel fer; la qual cosa esdevé en "coneixement pràxic". La recerca artística pot desenvolupar aquest tipus de coneixement.

Pedagogies de la resistència

En el text 02 del present volum, plantejàvem la figura de l'artista docent i les aportacions que pot realitzar com a agent extern al sistema educatiu, o fins i tot com a una interfície entre aquest i l'art. Així mateix, assenyalàvem el precari d'aquesta figura en termes socials, polítics i econòmics. Però és en aquest espai híbrid, relacional, on podem inserir les nostres resistències artístiques. En altres paraules: Com podríem usar l'ambigüitat d'aquesta figura amb l'objectiu de materialitzar un espai intersticial en què els estudiants poden generar un projecte al marge dels ensenyaments reglats? Un dels problemes en educació consisteix en el que Paulo Freire va denominar com 'el

sistema bancari' (Freire 2005, 72). Aquest segueix el model de transmissió, segons el qual el coneixement passa de manera unidireccional del mestre a l'estudiant, i del professor a l'alumne. D'aquesta manera, s'emfatitza el caràcter del mestre com l'únic expert i el dels estudiants com a receptors passius d'informació. Segons aquest sistema, la fi última de l'educació és la memorització de dades. Enfront d'aquest model, Freire proposa l'educació "problematitzadora", que es basa a proposar problemes que els estudiants puguen solucionar activament, capitalitzant el que ja saben i aprendre a través d'aquest procés.

No obstant això, altres assenyalen que encara que aquests mètodes suposen un desafiament a la unidireccionalitat del model de transmissió, el mestre o la mestra, continua sent un "narrador/a" i per tant existeix una estructura de poder que es veu inalterada, ja que la classe i la planificació docent romanen intactes (Hickey-Moody i Kipling 2015, 61-62). Hi caldria una pràctica educativa en què el mestre/a es posara a la mateixa altura que els estudiants-experts, com un treballador més que col·labora per trobar les respostes als mateixos problemes que els i les estudiants. Així, en lloc de seguir una guia docent, seria el procés de treball, les respostes trobades, així com les noves preguntes generades, les que guiarien l'aprenentatge.

En les últimes dècades, Eric Booth (2009), Brad Haseman (2006) i Nick Jaffe (2014) han contribuït a definir, de manera pionera, la figura de l'artista docent. No obstant això, Dorothy Heathcote, una artista docent de teatre, va generar una sèrie de propostes orientades a oferir possibles alternatives al model de transmissió de coneixement a través de la pràctica artística, i per la qual cosa la seua pràctica docent es veu definida precisament com una "pedagogia de la resistència" (Hickey-Moody i Kipling 2015). Per aquest motiu, les seues propostes van despertar el nostre interés per veure com alguns dels seus aspectes podrien aplicar-se a la nostra pràctica docent i, especialment, al projecte que estava desenvolupant Resistències Artístiques. Ella va refusar, tota la seua vida, ensenyar en les escoles com a mestra d'aula, encara que sí que s'hi va dedicar a l'ensenyament. Per a això va desenvolupar diverses estratègies metodològiques al llarg de la seua vida, les quals tenen els següents punts en comú:

-Desmunten la noció del mestre com "el qui sap";
-Esborren la possibilitat de l'expert docent;
-Qüestionen les pràctiques existents, com l'ús de plans de lliçó, i
-Basen els seus mètodes en els treballs de Piaget i d'altres, sobre el desenvolupament de l'estudiant.

Aquestes estratègies usen elements de la improvisació teatral (*Mantle of the expert*). Inicialment, el drama serveix per a explorar els estudiants com a persones, com en les trucades "persona en un embolic" i "mestre en el paper", en les quals el/la docent s'assigna un paper per crear una situació perquè els estudiants improvisen i, en fer-ho, examinen el seu comportament i les seues idees. Però gradualment, els seus models evolucionen, de manera que es delega més responsabilitat en els estudiants. Per exemple, *Mantle of expert* o 'mantell de l'expert', tracta d'una situació fictícia en què els estudiants són un comité d'experts que han estat contractats per un client. L'encàrrec és dissenyat pel docent, de manera que els estudiants han d'organitzar la seua pròpia recerca per poder complir amb l'encàrrec. Això es relaciona estretament amb les noves teories pedagògiques, que advoquen per un aprenentatge actiu, experiencial, i basat en la recerca.
Després del "mantell de l'expert", el "rol rodant" requereix una comunitat sencera de

professors que participen col·laborativament en la creació d'una ficció per abastar una sèrie d'objectes d'estudi. De manera similar, hi cal que la recerca no es veja limitada per les restriccions de l'horari escolar, que destina un nombre limitat de minuts a cada matèria. En aquesta estratègia, els estudiants aprenen a prendre decisions que afecten la situació fictícia creada pels professors i a observar les conseqüències. Però és el "model per encàrrec" el que representa una continuació de l'estudiant com a expert. En ell, la classe rep un encàrrec real de la comunitat, i ha de plantejar-se com solucionar aquest problema investigant i autoorganitzant-se. Aquest encàrrec sempre desembocarà en algun tipus de publicació, la naturalesa de la qual variarà segons les característiques de l'encàrrec.

La nostra aportació: processos educatius i recerca a través de l'art

Quan se'ns va brindar l'oportunitat de treballar amb els membres de la comunitat educativa d'un centre escolar públic, ens plantejàrem construir una proposta d'acord amb el nostre interés en recerca, pràctica artística i educació. D'una banda, un dels objectius principals de Resistències Artístiques és acostar el llenguatge de l'art contemporani als estudiants d'un centre educatiu. En el nostre cas, abordaríem aquest objectiu facilitant les condicions perquè els estudiants prengueren la responsabilitat de la seua adquisició de coneixement, mitjançant una sèrie d'activitats destinades a l'exploració del seu entorn. Aquesta exploració, i l'intercanvi d'idees generat durant el seu desenvolupament, donaria lloc a una proposta artística que seria presentada en forma d'exposició en un museu. Finalment, les conclusions extretes d'aquestes experiències amb els estudiants, tant la producció artística com l'exploració educativa de l'entorn, es recopilarien en una publicació que inclouria la seua participació, juntament amb la d'altres professors i acadèmics, amb el propòsit de construir col·lectivament nou coneixement.

Les interseccions entre art i educació ja han configurat els nostres projectes anteriors. En *Mapa dels desitjos* (Vidagañ, Soria i Lozano-Sanfèlix, 2016) entrevistàrem diferents membres de la comunitat universitària sobre els seus propis objectius vitals. Més tard, emplaçàrem aquestes entrevistes semiestructurades en l'espai públic del campus, situant codis QR que enllaçaven a l'àudio de les seues entrevistes. D'una banda, les entrevistes contenien reflexions sobre la participació d'aquests membres en la comunitat educativa universitària i sobre l'espai físic en què aquesta es produïa. D'altra, en abastar la participació activa, tant dels participants (els entrevistats) com del públic (els qui van caminar i van escoltar), aquesta proposta tractava de reflectir els paral·lelismes que tenen lloc en art i educació, específicament, les fronteres difuses entre els rols del professor i de l'alumne, així com els de l'artista i el públic (adopció de mètode qualitatiu en pràctica artística).

Pel que fa al *Text Hiperlocal*, es tractava de fer una ficció construïda a partir dels records, alguns reals i altres imaginaris, compartits entre diverses persones. Aquesta ficció es va fragmentar en diferents personatges, les narracions dels quals s'entrellaçaven. Els fragments es van emplaçar en punts del centre històric de València, amb els quals es relacionaven. De nou mitjançant l'ús de codis QR, el o la passejant podia accedir a la narració i podia escollir en quin punt de la ciutat, i en quin punt de la narració, continuava llegint. Aquest projecte podria funcionar en l'entorn educatiu (Soria i Lozano-Sanfèlix 2018), ja que implica la idea que l'estudiant pot abordar la història dels llocs a través d'experiències vivencials que ell mateix investiga.
En la present proposta actual, *Cartografies de l'Entorn*, utilitzem de nou una meto-

dologia a cavall entre la qualitativa i la performativa, perquè hem decidit convertir-nos en etnògrafes de l'entorn d'El Caminàs i del barri de Grapa, per dur a terme la nostra recerca. Com a docents, ens inspirem en les noves teories d'ensenyament artístic per involucrar els estudiants en aquesta recerca, i perquè ens ajuden a resoldre l'"encàrrec" de produir una exposició d'art, que es mostraria en el Museu de Belles Arts de Castelló. Com a investigadores, el procés de reflexió ens permet extreure conclusions sobre el projecte realitzat, així com l'impacte que ha tingut tant en nosaltres com en el centre educatiu i així poder aplicar les conclusions en les nostres propostes futures.

Conclusions

En suma, aquest projecte ens ha permés endinsar-nos en una exploració de connexions entre recerca, pràctica artística i pedagogia. Això ha estat possible perquè hem tingut l'oportunitat de desenvolupar un projecte artístic, en el qual el nostre rol era, no el de tradicional del mestre que transmet coneixements en format classe magistral als estudiants, sinó el d'artistes que desenvolupen la seua pràctica al costat dels estudiants. El marc va ser incomparable, ja que ens hi trobàrem amb el suport institucional de la iniciativa de Resistències Artístiques i amb l'entorn de l'IES El Caminàs. Especialment del departament de Plàstica, i de Nely Gómez Punzano i Teresa Batalla, que ens van deixar les seues aules, els seus estudiants, el seu temps i la seua estreta col·laboració.

Es tracta d'un projecte que ens ha permés imaginar, desenvolupar i analitzar el procés creatiu en un context pedagògic, la qual cosa ha generat un procés d'aprenentatge. Tots dos processos han estat duts a terme de manera col·laborativa. Com a resultat del nostre enfocament en aquests processos, i no en els resultats (com hagués estat per exemple acabar un producte final prèviament establert), hi hem crescut com a estudiants, com a docents i com artistes. Encara millor, en aquestes tres parts hem crescut en els tres rols. És a dir, els estudiants han crescut, no solament com a tals, sinó com a docents (mentre que s'han ensenyat a si mateixos) i com a artistes (ja que han completat un projecte artístic). Els docents s'han desenvolupat no solament en aquest rol, en reflexionar sobre la seua pràctica pedagògica, sinó també com a estudiants (en aprendre investigant al costat dels seus alumnes) i com a artistes (en participar en el projecte). Finalment, nosaltres, hi hem crescut com a estudiants (posant-nos en el seu lloc i aprenent amb ells), com a docents (dissenyant les experiències i duent-les a terme) i com a artistes (en completar el projecte i preparar-lo per a la mostra).

REFERÈNCIES

Bolt, B. (2007): “The magic is in handling”, en E. Barrett y B. Bolt (eds), *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*, Londres i Nova York: I.B. Tauris, pp. 27-34 (citat en Smith i Dean, p.34).

Booth, E. (2009): *The Music Teaching Artist's Bible, Becoming a Virtuoso Educator*, Oxford i Nova York: Oxford University Press.

Freire, P. (2005): *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*, Nova York i Londres: Continuum International.

Haseman, B. (2006): “A Manifesto for Performative Research”, en *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, tema “Practice-led Research” (no. 118), pp. 98-106.

Hickey-Moody, A. i Kipling, A.(2015): “Dorothy Heathcote, Practice as a Pedagogy of Resistance”, en Hickey-Moody, Anna y Tara Page (eds.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*, Lanham: Rowman & Littlefield International, pp.59-78.

Irwing, R. i Springgay, S. (2007): “A/r/tography as Practice-Based Research”, en S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, y P. Gouzouasis (eds), *Being with A/r/tography*, Rotterdam: Sense Publishers, p. xx.

Jaffe, N.; Barniskis, B. i Hackett Cox, B. (2014): *Teaching Artist Handbook. Volume I, Tools, Techniques and Ideas to Help Any Artist Teach*, Chicago: University of Chicago Press.

Mantle of the Expert (2001): “Dorothy Heathcote – Four models for teaching & learning”, *Mantle of the Expert*.
<http://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/dorothy-heathcote-four-models-for-teaching-learning/> Accedit 02/12/2018.

Smith, H. i T. Dean, R. (2009): *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts (Research Methods for the Arts and Humanities)*, Edinburgh: University Press.

Soria Martínez, V. i Lozano-Sanfèlix, N. (2018): “Un paseo, infinitas narraciones”, en Laboratorio de Creaciones Intermedia (ed.), *Protoperformance en España (1834-1964)*. Lucena: Weekend Proms.

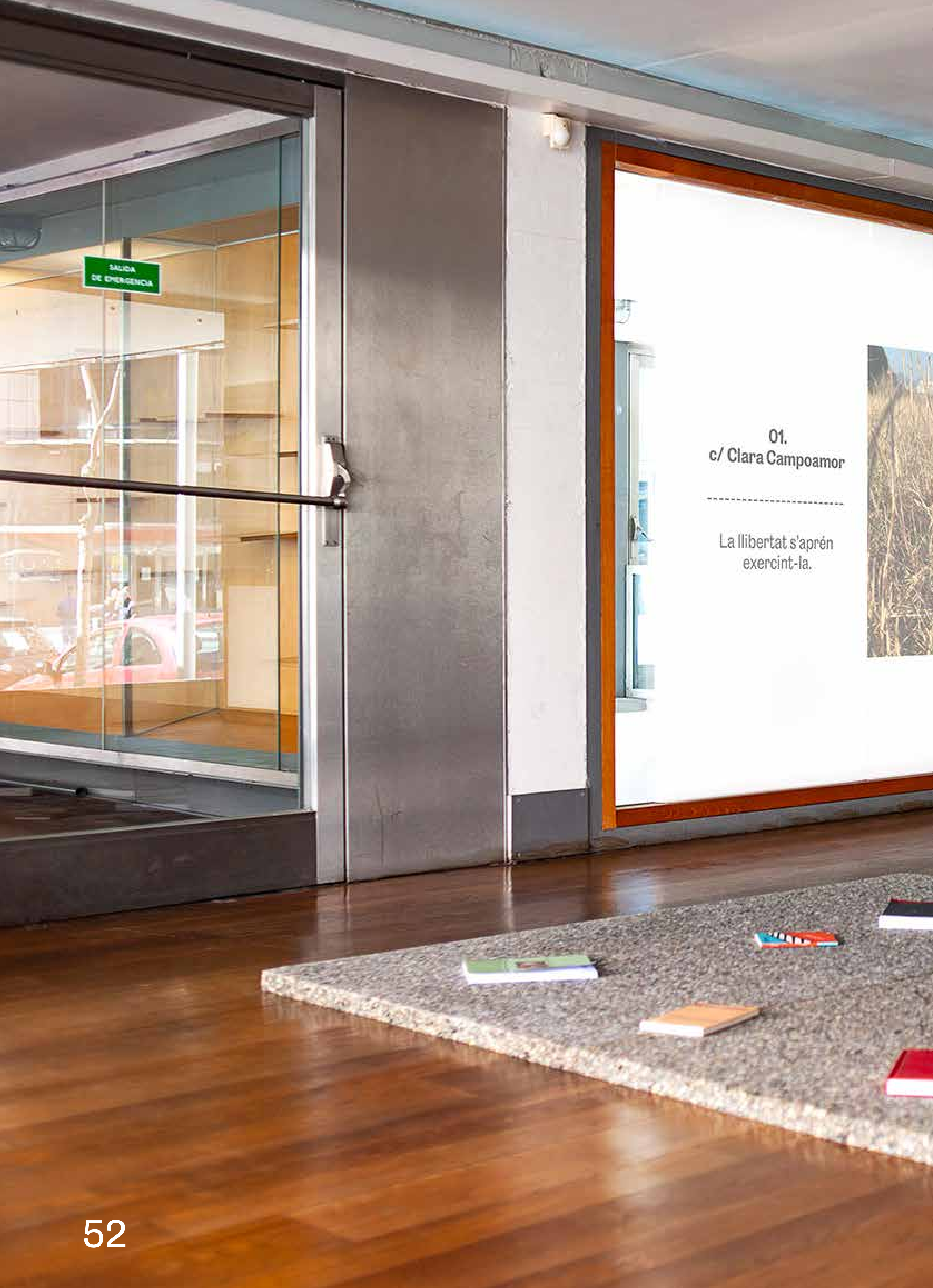
Vidagañ Murgui, M.; Soria Martínez, V. i Lozano-Snafèlix, N. (2016): “Arte y Educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística *Mapa dels desitjos*”, en *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, núm. 7.

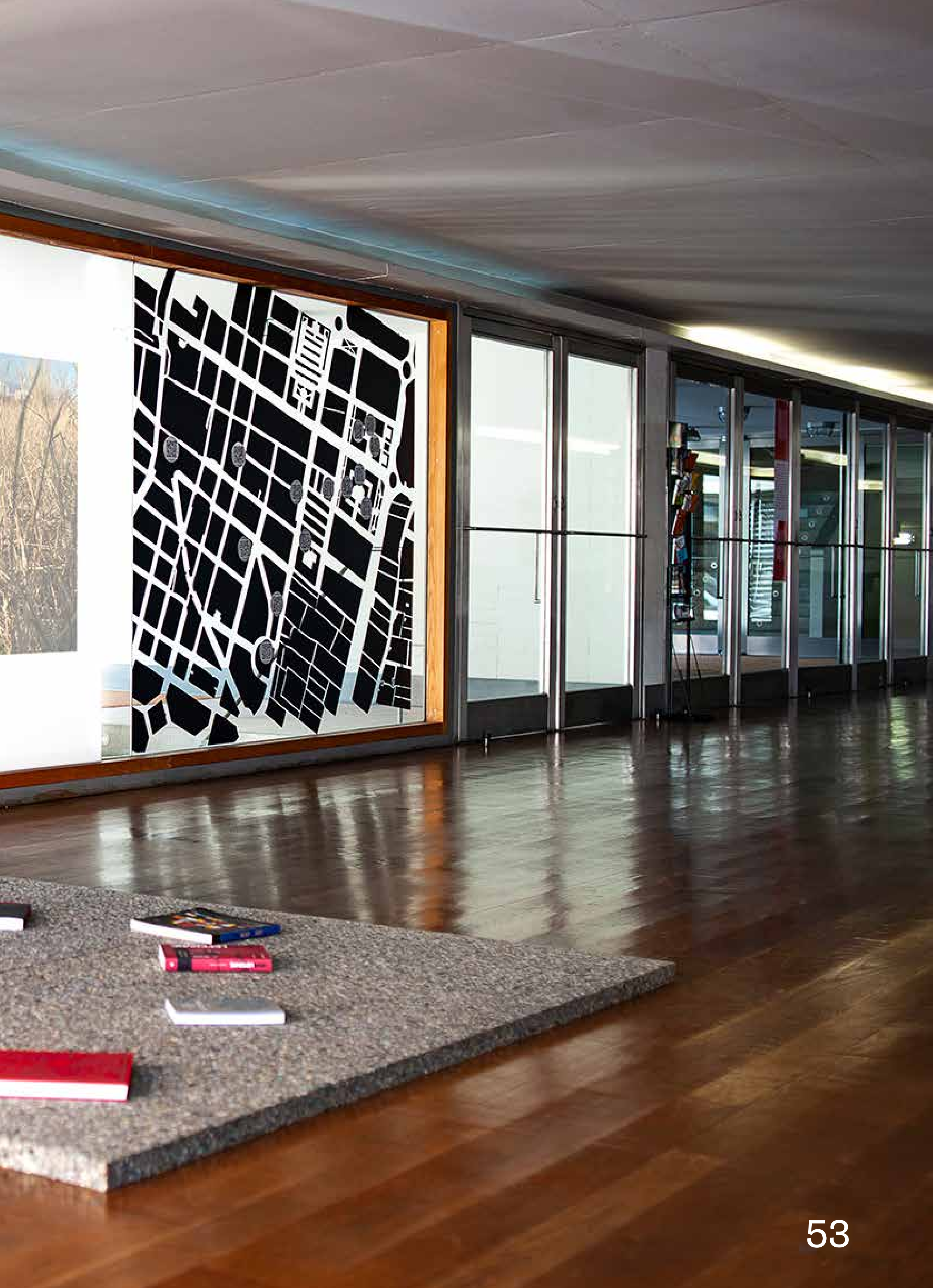
Per tal de mostrar els resultats a l'exposició i organitzar tot el material produït durant tot el procés, construirem quatre propostes que podem comprendre com quatre mirades, dimensions, capes o nivells de lectura del projecte: Cartografia plàstica, Cartografia sonora, Cartografia conceptual i Cartografia de lectures .

15.02—
15.03.2019




Museu de Belles Arts
de Castelló
3
2
1
0
-1


SALIDA
DE EMERGENCIA
01.
c/ Clara Campoamor
La llibertat s'aprén
exercint-la.







CARTOGRAFIA PLÀSTICA

La cartografia plàstica correspon el treball realitzat per l'alumnat sobre la retícula del barri, imaginant-lo a través de formes, colors i també paraules, com un exercici d'abstracció plàstica fruit del fet de caminar pel barri com a pràctica estètica.



1. Lara Alsina



2. Alícia María



3. Noemí Dionisio



4. Mª Luisa Chica



5. Nerea Amaro



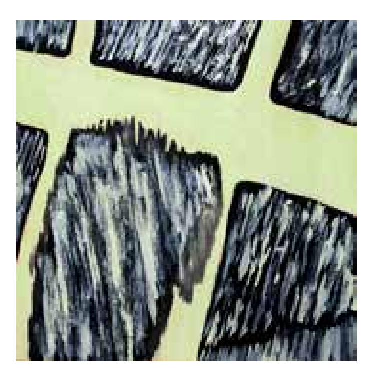
6. Dulce Pons



7. Mª Luisa Chica



8. Anònim



9. Silvia Ávila



10. Alícia María



11. Georgina Mocanu



12. Carmen Castillo



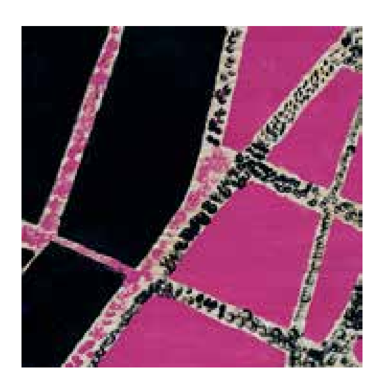
13. Carolina López



14. Anònim



15. Aarón Maestro



16. Aarón Maestro



15. Noemi Dionisio



16. Anònim



Yurena González	Cristina Vilar	Aarón Maestro	Antonio Lozano	Sergi Del Pino	Beatriz Badoi	Cristina Vilar	Geanina Petrovan	Georgiana Mocanu	Silvia Ávila	Mª Luisa Chica	Alicia María	Lara Alsina
Alexandra Argesanu	Anònim	Aarón Maestro	Antonio Lozano	Silvia Ávila	Silvia Ávila	Carmen Castillo	Geanina Petrovan	Anònim	Carolina López	Anònim	Alicia María	Nerea Amaro
Ismael Sosa	Aarón Maestro	Dulce Pons	Antonio Lozano	Nerea Amaro	Andrea Jover	Antonio Lozano	Alba Establie	Sergi Del Pino	Sergi Del Pino	Alicia María	Alicia María	Nerea Amaro
Noemí Dionisio	Aarón Maestro	Ainhoa Jiménez	Bea Badoi	Nerea Amaro	Silvia Ávila	Néstor Muñoz	Georgiana Mocanu	Anònim	Noemí Dionisio	Mª Luisa Chica	Alicia María	Thais Linares
Teresa Batalla	Alexandra Argesanu	Lara Alsina	Bea Badoi	Lucía Grimal	Sandra Castro	Anònim	Georgiana Mocanu	Noemí Dionisio	Noemí Dionisio	Yanira Sanz	Carmen Castillo	Thais Linares
David Barberà	Alexandra Argesanu	Teresa Batalla	Anònim	David Barberà	Cristina Vilar	Alicia Fenollosa	Mª Luisa Chica	Sergi Del Pino	Noemí Dionisio	Mª Luisa Chica	Carmen Castillo	Lucía Grimal
Mauricio Cabezas	Anònim	Cristina Vilar	Thais Linares	Antonio Lozano	Cristina Vilar	Alicia Fenollosa	Georgiana Mocanu	Georgiana Motescu	Mª Luisa Chica	Mª Luisa Chica	Lara Alsina	Alba Establie

CARTOGRAFIA CONCEPTUAL

La cartografia conceptual ens permet fer una mirada als significats i significants que ens ofereix l'espai urbà i prendre atenció a quin tipus de relat construïm amb el fet de nomenar, com a gest que implica un homenatge, l'espai públic. Mitjançant la investigació sobre l'origen del nom dels carrers del barri poguérem establir una estratègia mitjançant la qual crear un diàleg al voltant de la identitat històrica del barri.

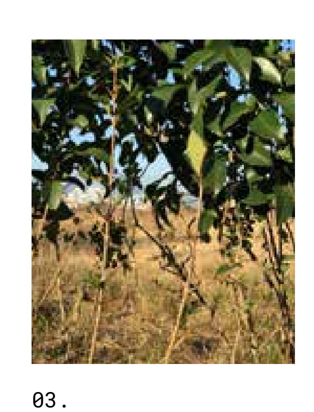
*Fotografies d'un passeig per la perifèria del barri de Grapa (Castelló), d'Isaac Senchermés.
*Textos elaborats a partir d'informació i definicions trobades a la xarxa d'internet, entre d'altres, de la Viquipèdia, l'Enciclopèdia Lliure.
De //ca.wikipedia.org



01.



02.



03.

04.



05.



06.



07.



08.



09.



10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.



19.

20.

21.

22.

23.

24.

25.

26.

27.



28.

29.

30.

31.

32.

33.

34.

35.

36.



37.

38.

39.

40.

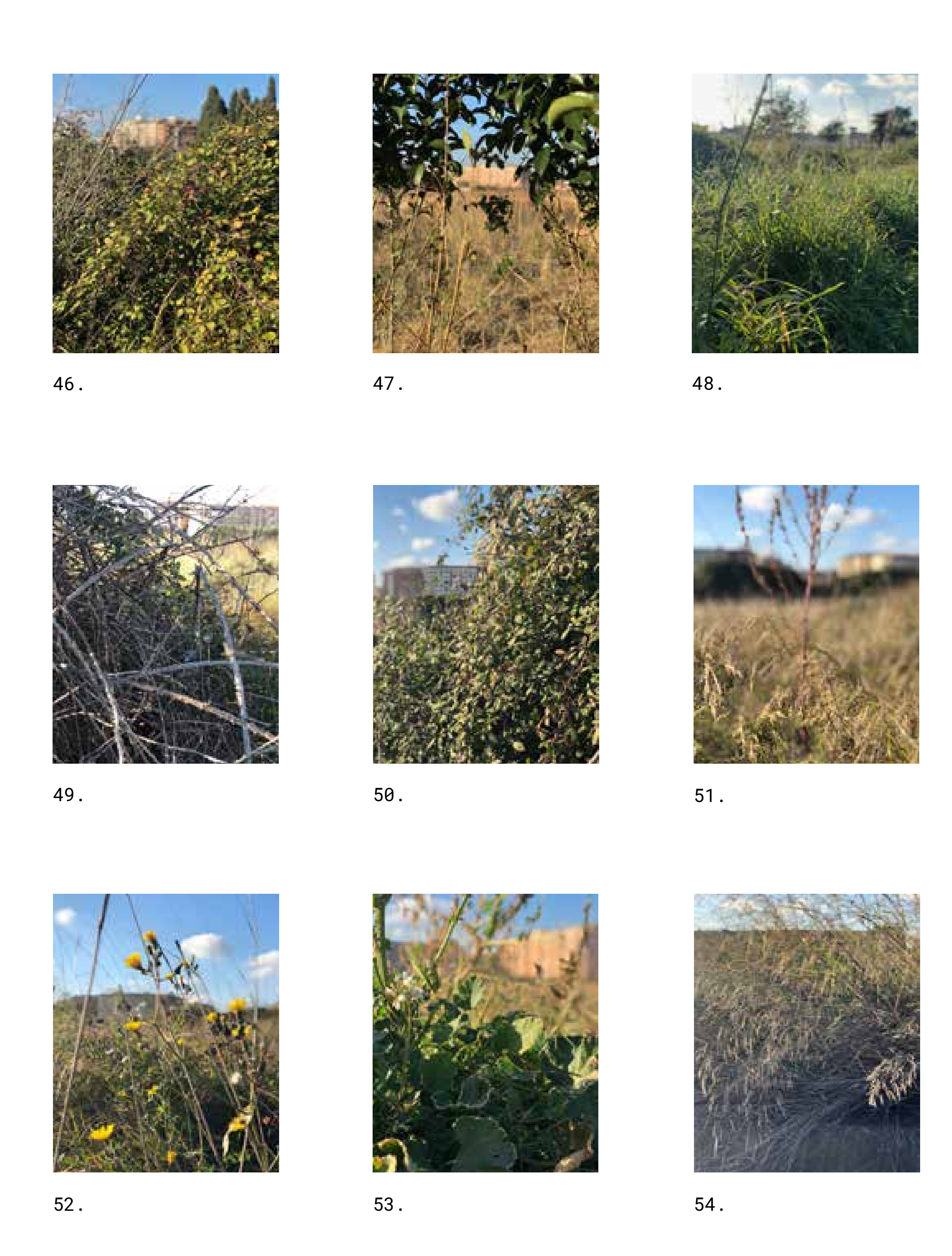
41.

42.

43.

44.

45.



46.

47.

48.

49.

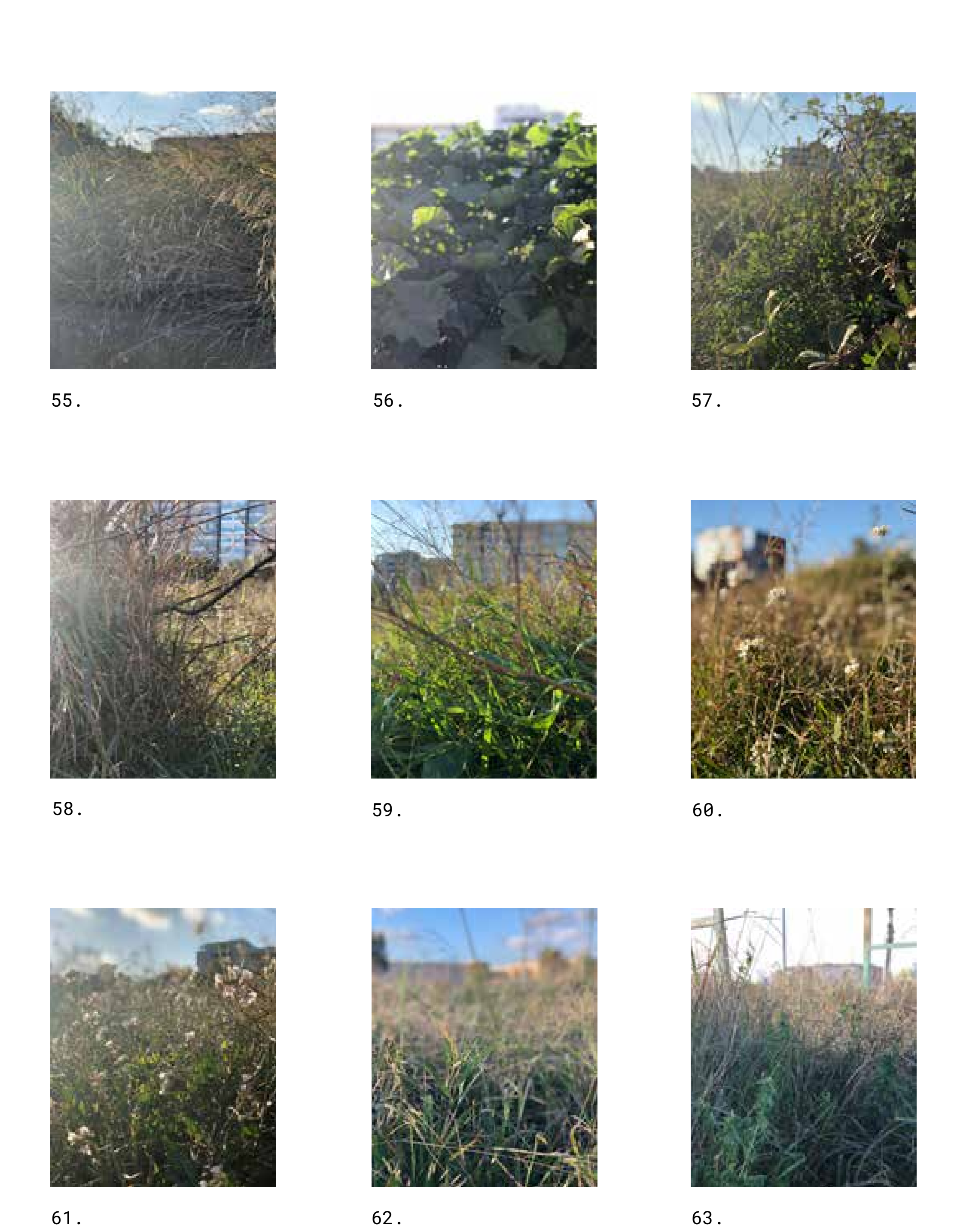
50.

51.

52.

53.

54.



55.

56.

57.

58.

59.

60.

61.

62.

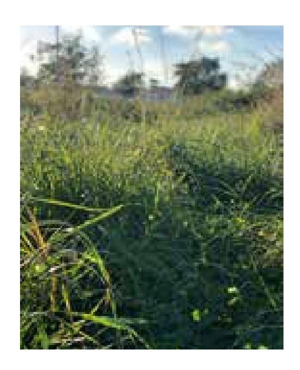
63.



64.



65.



66.

01.
c/ Clara Campoamor
—
La llibertat s’aprén exercint-la.

02.
c/ de la Vila Joiosa
—
Joiós. Ple de joia, especialment causada per alguna cosa que és un motiu de satisfacció. La Vila plena de joia.

03.
c/ de la Llosa
—
Peça de pedra, generalment amb forma prismàtica.

04.
plç/ de Bucarest
—
Bucarest és la capital de Romania. En el període d’entreguerres, l’arquitectura de la ciutat i la sofisticació de les seues élits li van valer a Bucarest el sobrenom de “Petita París” (Micul Paris).

La plaça també és coneguda com La Buca.

05.
c/ del Timonet
—
També dit farigola, frígola, timó, timonet, tem, tomello o tomell (*Thymus vulgaris*) és un subarbust de la família de les labiades.

06.
c/de El Cid
—
El Cid, de l’àrab dialectal سيد sīdi, ‘senyor’.

07.
c/ de Pizarro
—
És un municipi colombià. En les eleccions presidencials de 2018 la ciutat decideix no votar per a denunciar el seu “complet abandó” per part de l’Estat colombià.

08.
c/ Projecte núm. 292
—
Any 292, Alexandria (Egipte): en sufocar les revoltes del país, l’emperador romà Dioclecià ordena la crema de llibres de ciència.

09.
plç./ del Pintor Soler Blasco.
—
Un pintor o una pintora és un o una a artista que practica l’art.

10.
c/ de Montornés
—
Montornés... llegeix poesia.

11.
c/ de Prim
—
Va tenir com a mestre a l’escola a Alexandre Garcia.

12.
c/ de Carcaixent
—
La ciutat de Carcaixent està agermanada amb Bagnols- sur-cèze (França), Feltre (Itàlia), i Eeklo (Bèlgica).

13.
c/ dels Germans Bou
—
En la majoria de societats del món, els germans es crien i creixen junts. Aquesta proximitat pot estar marcada pel desenvolupament de fortes unions emocionals.

14.
c/ de Pablo Iglesias
—
Dirigent socialista,fundador del Partit Socialista Obrer Espanyol (PSOE) i la Unió General de Treballadors (UGT).

15.
c/ del Bisbe Salines
–
El 16 novembre 2012 va ser nomenat, pel Papa Benet XVI, Bisbe de Mallorca. El novembre de 2015 va ser cridat a consultes al Vaticà, on, durant 4 dies, va donar explicacions sobre la seua presumpta relació amb una dona casada, amb la qual hauria trencat el seu celibat.

16.
c/ del músic Perfecte Artola
–
Poeta simfònic. Un poema simfònic és una composició orquestral d'origen extramusical, de caràcter poètic o literari, la finalitat de la qual és moure sentiments i despertar sensacions. A diferència de les simfonies o concerts, el poema simfònic és d'estructura lliure.

17.
c/ d'Ulloa
–
Antonio d'Ulloa, entre les seues obres escrites podem trobar els següents títols: *Tratado físico e historia de la aurora boreal* (1752) i *Observación en el mar de un eclipse de sol* (1778).

18.
c/ cronista Revest
–
La seua obra més lloada és *La llengua valenciana. Notes per al seu estudi i conreu* (Castelló de la Plana, 1930).

19.
c/ de Pérez Dolz
–
Des de ben petit, els seus pares el van educar posant-lo en contacte amb les diferents expressions d'art, utilitzant el cinema com a eina pedagògica. El 1956 va fer un curt didàctic sobre el seté art, *Lecciones de cinematografía*.

20.
c/ Mestre Falla
–
Amb l'objectiu de reviscolar i conservar el primitiu folklore andalús va promoure junt amb altres intel·lectuals i artistes, el "Concurso de Cante Jondo", que va tenir lloc en el recinte de l'Alhambra l'any 1922. El 1936,en esclatar la guerra, Falla s'enfronta amb el drama de l'assassinat del seu estimat amic Federico García Lorca. Se sap que va fer gestions per tractar d'alliberar-lo, sense cap resultat...

21.
c/ Museros
–
L'any 1900 la població de Museros era d'uns mil cinc- cents setanta-sis habitants, un segle després la xifra augmentà a quatre mil docents-deu.

22.
c/ camí de Sant Josep
–
Josep (en hebreu יוֹסֵף בֶּן-יַעֲקֹב Yôsēp'ben Yahăqōb i en àrab يوسف بن يعقوب Yūsuf ibn Yaʿqūb) a la presó, es féu conegut entre els presos perquè sabia interpretar els somnis.

23.
c/ Madre Vedruna
–
Joaquima, vídua, amb 33 anys i 6 fills, abandonà Barcelona i s'instal·là al Mas Escorial de Vic.

24.
c/ del ceramista Godofredo Buenosaires
–
Amb 88 pisos i cases en venda, Castelló de la Plana/Castelló de la Plana (Castelló/Castelló).

25.
c/ Olivera
–
Arbre de la família de les oleàcies originari de l'Àsia Menor que es conrea des de l'antiguitat a tota la conca mediterrània.

26.
c/ Manuel Segarra Ribes
—
Va ser l'autor del conte infantil en vers *La filla del Rei Barbut*. Fent meravelles amb llanes, paper, tisores, engrut de midó i fils entre d'altres, va muntar un deliciós teatre de butxaca.

27.
plç./ Cometa Halley
—
Gran i brillant, orbita al voltant del Sol aproximadament cada 76 anys. Se'l va observar per primera vegada l'any 467 aC. Segons Bartolomé Platina, el 1456, el papa valencià Calixt III, va ordenar que es realitzaren pregàries especials, ja que considerava que el cometa era expressió de la ira divina.

28.
c/ d'Almalafa
—
Vestidura moruna que cobria el cos des de les espatlles fins als peus. (punt i a banda) Partida de Castelló.

29.
c/ Benarabe
—
No es troba entre els dotze apòstols triats per Jesús. Benarab?

30.
c/ de Crevillent
—
Entre els crevillentins més il·lustres trobem Muhammad al-Shafra (metge) i Jaume el Barbut (bandoler).

31.
plç/ Doctor Marañón
—
Fill del jurista espanyol i membre de la Reial Acadèmia de Jurisprudència i Legislació, Manuel Marañón i Gómez- Acebo.

32.
c/ Ciscar
—
Nebot de l'il·lustrat Gregori Maians i Siscar.

33.
c/ Lagasca
—
Espècies: Colymbada lagascana, Hieracium lagascanum, Diplotaxis lagascana, Acalypha lagascana, Anthyllis lagascana, Sideritis lagascana, Ranunculus lagascanus, Potentilla lagascana.

34.
c/ de la Lluna
—
La Lluna és l'únic satèl·lit natural de la Terra. Es troba en rotació síncrona amb ella i sempre li mostra la mateixa cara. La influència gravitatòria de la Lluna produeix les marees oceàniques.

35.
plç/ del Marqués de la Ensenada
—
Amb l'autorització del rei d'Espanya, Ensenada va organitzar una operació secreta en tot el territori espanyol (1749- 1763). Solament el primer dia foren detingudes entre 9000 i 12000 persones. Els homes majors de set anys van ser encadenats i internats en arsenals on van fer treballs forçats. Les dones i els nens en presons i fàbriques. Els seus béns van ser confiscats.

36.
c/ de Luis Bellver Sanz Notari i Cronista
—
1825 - 1877, Castelló de la Plana.

37.
c/ Gobernador Bermúdez de Castro
—
Fernando Bermúdez de Castro (1430-1515), Abat, Degá i Senyor de Montaos; Jerónimo Bermúdez de Castro (1530 - 1599), dramaturg espanyol del Segle d'Or; Diego Bermúdez de Castro (1695 - 1744), escrivà i notari major mexi-

cà de la curia eclesiàstica del bisbat de Puebla; Manuel Bermúdez de Castro y Díez (1811 - 1870), economista i polític espanyol; Salvador Bermúdez de Castro (1817 - 1883), poeta, historiador i diplomàtic espanyol; Salvador Bermúdez de Castro y O'Lawlor (1863 - 1945), abogat i polític espanyol, ministre d'Estat durant el regnat d'Alfons XIII; Luis Bermúdez de Castro (1864 – 1957), militar i polític espanyol; Cristino Bermúdez de Castro (1866 – 1935), militar espanyol durant la Dictadura de Primo de Rivera.

38.
c/ Ferran el Catòlic
–
Podria ser que el rei Ferran hagués prohibit expressament als seus súbdits la colonització d'Amèrica.

39.
plç/ Cardenal Vicent Enrique i Tarancón
–
Va ser membre de l'Acadèmia Espanyola de la Llengua, des d'on va defendre i afermar la unitat filològica del valencià amb el català.

40.
c/ Marqués de Valverde
–
Segles després, el 19 de febrer de 1931, Rosario Álvarez de Toledo i Caro va sol·licitar la rehabilitació del marquesat de Valverde, els drets del qual li havia cedit el seu germà el XX duc de Medina Sidonia amb motiu de les seues recents noces amb el financer i advocat de l'estat valencià Salvador Ferrandis Luna. Aquesta iniciativa va ser avortada per l'adveniment de la Segona República a l'abril d'aquest any, perquè la seua constitució va abolir el reconeixement estatal als títols nobiliaris.

41.
plç/ Menorca
–
La llista de fauna endèmica a Menorca presenta més de 150 espècies, en què també s'hi troben algunes en perill d'extinció.

42.
c/ Mestre Ripollés
–
Gaietà Ripoll Pla (Solsona, 1768 - València, 1826) fou un mestre d'escola a Russafa. Acusat de no creure en els dogmes catòlics i de promoure un ensenyament laic, fou condemnat a mort per heretge i assassinat a la forca el 31 de juliol de 1826 a València.

43.
c/ Santo Domingo
–
Segles Errepublikako hiriburua da. Errepublikako lurraldearen hego-erdialdean dago, Karibe itsasoaren ertzean, Ozama ibaiaren bokalean. Hiru unibertsitate eta nazioarteko aireportua ditu. 2017an 2.201.941 biztanle zituen.

44.
c/ Guitarrista Tàrrega
–
Francesc va fugir de la mainadera i va caure en una séquia prop de sa casa. El bac li va danyar els ulls per sempre. Son pare va pensar que el xiquet podia perdre completament la vista, de manera que es van traslladar a Castelló perquè assistira a classes de música i, en cas de quedar cec, poguera guanyar- se la vida tocant algun instrument.

45.
plç/ Fadrell
–
El Castell de Fadrell, també anomenat de Sas, és un castell d'origen musulmà situat a només 7 quilòmetres de la ciutat de Castelló. Des d'allí, voltat de muralles, es podia apreciar visualment tota la Plana. Només hi queden runes.

46.
c/ Almagro
–
El topònim deriva de l'àrab المغرة (al-magra) "l'argila vermella", fent al·lusió a la característica argila vermellosa de la zona.

47.
c/ Martín Alonso
–
Pablo Martín Alonso marqués de Villatorcas (Ferrol, 10 de juny de 1896 - Madrid, 11 de febrer de 1964) fou un militar espanyol que va ocupar importants càrrecs al règim del general Franco.

48.
c/ Dr. Fleming
–
Alexander Fleming, descobridor de la penicil·lina.

49.
avg/ de la Mar
–
La mar o el mar és una massa d'aigua salada (coneguda com a aigua de mar) que cobreix una gran part de la superfície de la Terra.

50.
plç/ Miguel Bellido
–
26/08/2007 - 00.00 CEST
El grup de marroquineria s'instal·larà a la Xina, Rússia, Orient Pròxim i Llatinoamèrica. Miquel Bellido Ribés, metge i polític.

51.
plç/ Jutge Borrull
–
Es posà de part dels conservadors més moderats, mostrant-se partidari de la descentralització administrativa.

52.
plç/ Bisbe Pont i Gol
–
Tingueren especial ressò dues conferències seues: "La llengua de l'Església" (1975, a Reus) i "L'Església a Catalunya, quins camins?" (Mollerussa, 1976).

53.
plç/ Hernán Cortés
–
Es Nascut a Medellín (Extremadura), en una família noble aragonesa, Cortés va optar per dedicar la seua vida al Nou Món.

54.
c/ Lluís Vives
–
Teòric de l'educació, es va oposar a l'escolàstica i fou un dels defensors més influents de l'aprenentatge humanístic al segle XVI.

55.
c/ Bartolomé Reus
–
"las cosas del amado consellero e secretario nuestro mossen Bertholomeu de Reus en el lugar de Lunceth por diuersas maneras e que entre las otras vos por hauer occasion de jnjuriar fictament o de feyto haueys comprado hun hostal del dito lugar. Las quales cosas podeys creer que nos son odiosas e muyto mas en aqueste caso porque tocan al dito nuestro secretario e le son feytas el estando aqua en seruicio nuestro. Porque streytament vos mandamos que vos abstengays de"

56.
c/ Moyano
–
En 1856, Claudio Moyano impulsa la llei reguladora de l'ensenyament coneguda com a Llei Moyano, la qual serà el fonament de l'ordenament legislatiu en el sistema educatiu espanyol. Amb aquesta llei s'intenta millorar la deplorable condició de l'educació a Espanya, un dels països europeus amb major taxa d'analfabetisme.

57.
c/ Fola
–
Borrowed from Italian folle, French fou and English fool, foolish.

58.
c/ Guitarrista Fortea
—
Fill de mestre, rebé les primeres nocions musicals del seu pare. Fortea va ser detingut fortuïtament per raons polítiques i des de la presó d'Ocaña compongué pàgines d'una gran bellesa, entre les quals destaca la *Balada, Op*. 47 (1947).

59.
c/ Moncada

Popularment pronunciat com "Muncà" o "Moncà", també conegut com a Montcada de l'Horta, és un municipi valencià que es troba a la comarca de l'Horta Nord.

60.
c/ Artana
—
La Vall d'Artana és un espai emmarcat per les muntanyes de la Serra d'Espadà.

61.
c/ Creu Tejeiro
—
José Santa Cruz Tejeiro formà part de l'equip d'intèrprets i traductors d'alemany de Franco i Serrano Suñer, en preparar les seues trobades amb Adolf Hitler i la signatura de pactes culturals amb el III Reich.

62.
avd/ Casalduch
—
Violant de Casalduch Muñoz (Plana Alta, XVI - Plana Alta, 1613) fou una noble i repobladora valenciana vinculada a Castelló. La seua proesa consistí en intentar aconseguir l'assentament de veïns i promoure els recursos de la zona (fusta dels boscos i peix, fonamentalment). Les dificultats de posar en funcionament terres ermes i de naturalesa agresta, només útils per a la cria de ramat, va implicar esforços enormes ateses les condicions geogràfiques i el perill de les seues costes asetjades pels corsaris.

63.
c/ Mar Mediterrani
—
El mar Mediterrani és el bressol de moltes civilitzacions occidentals de l'edat antiga.
El 2018, més de 2.000 persones, refugiades i migrants, moriren en intentar creuar el mar Mediterrani.

64.
c/ la comanda de Fadrell
—
Les comandes van esdevenir autèntiques circumscripcions dels ordes militars. A l'edat moderna les comandes van continuar subsistint de la mateixa manera que ho havien fet a l'edat mitjana, fins que al segle XIX, foren anul·lades per a crar l'estat modern.

65.
plç/ na Violant
—
Violant d'Hongria fou princesa reial hongaresa i reina consort d'Aragó, de Mallorca i de València. El seu nom de fonts era Andreua, que canvià més tard pel de Violant.

66.
c/ Pintor Tasio Flors Melia
—
El color blanc neix de la composició de tots els altres colors. Aquest fet va ser descobert per Isaac Newton quan en fer passar llum blanca per un prisma va veure com es descomponia en els diferents colors que la componen. Aquest fenomen s'anomena dispersió.

CARTOGRAFIA SONORA

A la cartografia sonora, prenem les veus dels i les estudiants per mostrar les seues experiències sobre el barri i els seus espais. Com l'habiten? Com s'adapten als canvis que es succeeixen fruit dels processos de creixement i gentrificació?
Quins usos en fan?


10
11
7
8
9
12
13
14


1
2
3
4
5
6



01. c./ Bisbe Salinas / pozo gumbau.



02. c./ Músic Perfecte Artola / parc.



03. av./ Germans Bou / pizzeria.



04. pl./ Bucarest / mundo.



05. pl./ Bucarest / la buca.



06. pl./ Bucarest / confessions.



07. c./ Projecte núm. 292 / rodona.



08. c./ Pérez Dolz / valles.



09. c./ la Llosa / camí.



10.pl./ Fadrell / conservatori.



11. c./ Císcar / inicis.



12. c./ Carcaixent / cargols.



13. c./ Lluna / ludoteca.



14. pl./ Cometa Halley / comenta.

CARTOGRAFIA DE LECTURES

El fet que la bibliografia emprada es puga consultar en sala, ens permet mostrar i compartir una part molt important del procés de recerca. Una manera de mostrar el paseig de lectures i idees que han nodrit la proposta i que reivindiquem com una part fonamental de tota pràctica artística.

Walkscapes: El andar como práctica estética.
Francesco Careri
— 29 nov 2013
200 pàg.
Gustavo Gili
ISBN-10: 8425225981

Terra Infirma: Geography's Visual Culture. (Inglés)
Irit Rogoff
— 25 may 2000
208 pàg.
Routledge
ISBN-10: 9780415096164

Mapping It Out: An Alternative Atlas of Contemporary Cartographies.
Hans Ulrich Obrist
— 16 jun 2014
240 pàg.
Thames and Hudson
ISBN-10: 0500239185

Caminar.
Henry David Thoreau
— 25 jun 2018
64 pàg.
Árdora
ISBN-10: 8488020104

Pensar / clasificar.
Georges Perec
— 28 nov 2008
192 páginas
Gedisa
ISBN-10: 8474322553

Elogio del caminar.
David Le Breton
 – 5 nov 2018
 256 pàg.
 Siruela
 ISBN-10: 8416280614

La producción del espacio.
Henri Lefebvre
 – 8 nov 2013
 464 pàg.
 Capt.Swing
 ISBN-10: 849416905X

You Are Here: Personal Geographies and Other Maps Of the Imagination.
Katharine Harmon
 – 15 oct 2003
 192 pàg.
 Princeton Architectural Press
 ISBN-10: 1568984308

Walking and Mapping: Artists as Cartographers.
Karen O'Rourke
 – 11 mar 2016
 328 pàg.
 MIT Press
 ISBN-10: 9780262528955

[COL·LABORACIONS // A LA PUBLICACIÓ]



04
Quina cosa dir?

NELY GÓMEZ
IES El Caminàs

Què dir quan algú vol escoltar?
Què mostrar quan algú vol mirar?
Què expressar quan sentim tantes coses alhora?
Les respostes estan en l'educació i la cultura.
Què dir quan ningú vol escoltar?
Què mostrar quan ningú vol mirar?
Què expressar quan no sentim res?
Això seria la negació de l'educació i la cultura.
Per què l'art?
Per què no?
Pensem.
Somniem.
Contra què lluitem?
Aules, persones, escola, família, ciutat, societat, futur, present.
Moltes preguntes.
Massa afirmacions.
Poques reflexions.

Cada dia, pensem infinitat d'idees, percebem una realitat que ens fa reaccionar construint-nos a nosaltres mateixos, modelant el nostre entorn i configurant la nostra existència.

La interacció entre les persones amb què convivim a les escoles o de les persones que ocupem el planeta, ens planteja una gran controvèrsia.
No sabem cap a on ens dirigim i tal vegada per això no sabem caminar de manera cohesionada cap a una sola meta.

Cada dia aprenc tant.

He canviat tant... i el que falta.

Aquesta evolució no seria possible sense endinsar-nos en el món de l'educació i per descomptat en el món de l'Art.

No és fàcil l'aprenentatge, però millora la vida.


GUEST
-2017-
TEK
CHE
LOFENSIVA
25N
05-006180-1

05
El barri al pas*

JOSÉ CAÑO
Museu de Belles Arts de Castelló

Terra davall dels peus, vida en moviment, blau mantell d'hores,
núvols que venen i van…
Llest!
Camina.
A la deriva.
Escolta, connecta, intercanvia, comunica.
Fes barri.
És sota els nostres peus i en la interacció els nostres cossos dansant, on es troba la possibilitat del nostre futur comú.

Transitar el barri ens permet connectar les nostres sensibilitats, descobrir i compartir les nostres necessitats individuals i veïnals, crear moments de reconeixement i d'acollida, entreteixir històries personals i col·lectives.

Transitar el barri és viure encontres quotidians que ens obrin la porta a la construcció i transformació des de la interacció, des de l'empoderament del barri, eixe espai on habiten les nostres quotidianitats individuals i col·lectives, la vida.

Agraïments a la col·laboració del veïnat.

*Al pas: amb el moviment ordinari, sense augmentar la velocitat normal de caminar.





06
L’art a escala humana

ALBERT LÓPEZ MONFORT
Universitat Jaume I

Parlar d’art, de persones i de territori és parlar de cultura viva, la que no serveix per a res, la que sols ens ajuda a viure.

Al Servei d’Activitats Culturals (SASC) de la Universitat Jaume I, tot i que pot semblar una obvietat, treballem amb persones i mantenim diàlegs que ens permeten participar en els processos socioculturals que sorgeixen als pobles. Això implica un canvi de paradigma que transforma les relacions entre ambdues parts. Construïm nous escenaris que faciliten el treball entre iguals, més exigent, no tan ràpid, però molt més satisfactori per a tothom.

El punt de partida estava condicionat per uns antecedents que despertaven la desconfiança entre la població. Ningú oblidava, com deia Michel Bassand, que les universitats han contribuït a l’èxode dels individus més capacitats de les zones perifèriques, deixant aquestes zones sense potencials dinamitzadors polítics, socials, culturals i econòmics, per a després deixar de costat el fet local/comarcal i les problemàtiques socials, econòmiques i culturals, considerades un tema menor.

La Universitat ja no podia buscar nous clients al món rural, era el moment de les aliances, dels processos col·laboratius i de treballar per recuperar el lloc que li correspon a la Universitat en el territori.

El compromís de la Universitat Jaume I amb el seu entorn, després de més de 25 anys, és ja una realitat que ningú no pot qüestionar. La Universitat desenvolupa, cada vegada més, un paper important en el seu context territorial immediat. Amb la creació del Programa d’Extensió Universitària (PEU) va introduir una nova forma de treballar amb el seu entorn, ja no servia el treballar *per* i es va emfatitzar en el treballar *amb*. La relació de la universitat amb els receptors de les propostes culturals va passar, de considerar-los actors passius (clients) a implicar-los en el procés. Amb el temps, aquest procés ha transformat la tradicional relació jeràrquica de la universitat amb el territori, generant models de treball molt més col·laboratius.

Entre tots hem aconseguit crear les condicions que han fet possible la suma de lideratges. S’ha fet amb la participació de tots els agents compromesos en aquest procés i que volen ser protagonistes del seu propi desenvolupament.

Ha estat un procés lent, perquè estem convençuts que en els processos d’animació sociocultural, el camí més curt entre dos punts mai és la línia recta. Nosaltres l’hem fet seguint el camí que dibuixa l’espiral, que avança de forma constant, sense oblidar que sempre hem de tornar la mirada cap enrere per a no perdre la referència del punt de què partim. Alhora que avancem, hem anat consolidant un complex teixit d’interrelacions que donen cabuda a les diversitats del territori.

Les conseqüències directes, d’aquest canvi de model, han estat principalment dues:

en un primer moment reconèixer la capacitat mediadora de la Universitat en les iniciatives socioculturals de caràcter supralocal i, paral·lelament, la creació d'una xarxa d'empoderament d'agents socials que, amb el temps, han assumit totalment el protagonisme dels dissenys de les estratègies de desenvolupament local.

Amb una nova mirada, hem entès que formem part d'un "territori existencial", que en paraules de Guattari (1996), són espais de vida, de significacions, de relacions humanes; on els processos de desenvolupament econòmic contemplen el progrés social com un procés que enriqueix la llibertat real dels involucrats en la recerca dels seus propis valors. En el moment que entens i assumeixes que formes part d'un tot i acceptes la visió sistèmica del teu entorn, tot comença a canviar i tot és possible.

El PEU ha estat un procés amb el qual tots i totes hem crescut i hem après. Hem perdut la por a dubtar, hem après a escoltar i a facilitar els diàlegs, a aturar-nos de tant en tant per reflexionar, a construir discursos positius i possibilistes, a no confiar en les casualitats, però sí a aprofitar-les i no perdre-les, a respectar les mirades de l'altre, a seguir somiant, perquè confiem en les nostres possibilitats.

I així es va construint una comunitat de treball que fa possible reptes tant encoratjadors com el de fer que l'art contemporani estiga present en el dia a dia, i que, a més a més, puguen participar d'un procés creatiu. L'art ha de ser obert a tothom, no pot estar condicionat per la intel·lectualitat, ni tan sols és necessari entendre'l (Sáez, 2016): simplement s'ha de sentir. Com deia Marc Chagall, l'art és un estat de l'ànima, i és aquesta part la que més ens interessa de l'experiència artística que estem desenvolupant al territori.

Fa unes setmanes vaig tindre l'ocasió de visitar la Chapelle de Saint Jacques, a Saint Gaudens, un poble de l'Alta Garona (França), en una església dessacralitzada convertida en Centre d'Art Contemporani, i que en el seu fonament ideològic està la resposta a una pregunta que sempre ens fa pensar i dubtar.

Malauradament, encara ens sorprèn aquesta visió de la cultura sustentada en una política cultural que renuncia a allò efímer, a l'oportunisme, i aposta pels objectius a llarg termini. És, evidentment, una inversió que no contempla un retorn econòmic (parlem de 2 milions € a l'any), el que realment preocupa es que siga socialment rentable.



Per altra banda ens va sobtar que sempre parlen de ciutadania, de drets culturals i no ho confonen amb el dret a l'oci, ni entenen un treball com el que estan fent amb la creació de productes turístics de consum massiu. Els preocupen les persones, les experiències, els aprenentatges, l'entorn, els artistes, la qualitat del treball ben fet, les transformacions personals i col·lectives.

Ni l'art és un luxe, ni és sols un objecte de consum i així ho pensem i amb això treballem.

L'any 2013 va nàixer *Sincronies*, un projecte d'art públic concebut i produït per l'Espai d'Art Contemporani de Castelló i la Universitat Jaume I, per a la zona rural de les comarques de Castelló i que té com a objectiu produir una constel·lació d'art permanent i temporal en la seva geografia.

Amb aquesta iniciativa volíem trencar amb un prejudici, massa estés entre polítics i gestors culturals, que assignava a l'entorn rural l'exclusiva funció de preservar el nostre patrimoni cultural i on no hi havia lloc per a la contemporaneïtat que aporten les arts plàstiques. Però, per davall d'això, encara existia un discurs més tòxic. Era el que afirmava que els habitants del món rural no estaven preparats per a entendre l'art contemporani.



I així va sorgir la intervenció de Lara Almarcegui a Benlloc, amb *Muntanya per a: terra de les obres del gasoducte*, 150 m3 de terra del subsòl per a crear una escultura que es transforma amb el temps. El cos de l'espectador, o l'experiència dels cossos dels pobladors d'aquest municipi castellonenc, és el tema d'aquesta obra expandida, encara que l'escultura es compon simplement de uns quants centenars de quilos de terra. Finalment, es tracta d'entendre i sentir com afecta una comunitat el pas de les grans infraestructures, com una població es relaciona amb les restes del seu passat i com afronta el seu futur (Molina 2012).

Després de Benlloc, va ser Sant Mateu el poble que va acceptar el repte. On vam crear *La-re-mi-la Festa de la roba bruta,* un projecte d´art públic realitzat per Jordi Colomer, en col·laboració amb el músic Carles Santos i la Banda de Música de Sant Mateu.

La-re-mi-la Festa de la roba bruta, instituеix un dia excepcional on es tornen a ficar en plena activitat els safareigs públics, convidant tot el poble a traure la “roba bruta” al carrer, contradient, d´aquesta manera, l´expressió “la roba bruta es renta a casa” i permetent criticar públicament aquelles coses que, al llarg de l´any, no hi ha hagut ocasió.

Colomer, mitjançant un recorregut, transforma el carrer en un espai festiu reivindicatiu, a recer d’una proposta artística que planteja la investigació d’una tradició i les seves relacions amb la contemporaneïtat.

I, poc a poc, la constel·lació va creixent i van sorgint noves iniciatives, cada vegada més participatives; com ara el FAVA, Festival d’Arts de Vilanova d’Alcolea. Aquest projecte naix com un projecte participatiu que reivindica el procés i planteja una acció expandida en el temps. Durant 365 dies de FAVA s’hi genera un dinamisme cultural transformador.

Amb aquesta iniciativa incorporem dos elements nous al procés, la iniciativa es construeix de baix cap a dalt i des de dins del propi municipi. Hi vam acceptar incorporar mirades externes al debat, amb el Taller Col·laboratiu Interdisciplinari #TCI, un espai per al diàleg i la reflexió, que va enriquir el plantejament inicial del projecte.

I seguim innovant amb nous projectes, com el que va coordinar Rafa Tormo a la Mata, amb *Els Guions de La Mata. Un interior al vent. Projecte de dinamització socio/artística i cultural*. En aquest cas estava explícitament clara la vocació transformadora del projecte i així va ser.
En paraules de Rafa Tormo, aquest projecte sols s’entén com un dispositiu d’aprenentatge col·lectiu, de comunicació conversacional, de pràctiques constitutives que amplien i amplifiquen recursos i obren espais d’acció directa sobre un entorn. Això i la possibilitat de generar un espai de representació significatiu, on la gent que vinga al poble, durant l’exposició de les obres, puga contemplar, pensar i gaudir d’aquest procés.

Una vegada finalitzat el projecte, es va programar un viatge al Cabanyal per a conèixer la realitat d’aquest espai urbà amb l’artista Bia Santos. A més d’aquesta visita, les obres es van presentar a València a la sala Octubre Centre de Cultura Contemporània. Aquesta fou una acció simbòlica, molt important, per a posar en valor la Confiança, la Reciprocitat i la Rellevància.

CONCLUSIONS

Per a que projectes com aquest puguen ser una realitat, necessitem un grapat d’elements bàsics que facen possible aquesta alquímia. El compromís de totes les persones i institucions implicades; la capacitat de seguir il·lusionant-se, l’empatia per entendre i acceptar l’altre; no renunciar a la bogeria que ens ajuda a trencar amb allò establert i bons professionals per a mitjançar.

Un procés de creació col·lectiva permet treballar a partir d’allò diferent, crear coses noves, les quals generen nous vincles que ajuden a superar els prejudicis i les desconfiances.

La *Muntanya* de Lara Almarcegui va trencar radicalment amb tòpics atàvics construïts. L'obra va ser qüestionada, admirada, criticada, visitada, ignorada, però, respectada per la ciutadania. Després de cinc anys la Muntanya continua la seua transformació convivint amb la vida de Benlloc.

Amb l'obra de La Mata, hem demostrat que la pràctica artística ens iguala i que és el millor antídot contra la desconfiança i el prejudici. Al finalitzar tot el procés el grup va canviar, les mirades eren diferents i tots es consideraven part d'algo especial i únic.

La mobilització de Colomer a Sant Mateu, va generar una catarsis col·lectiva que va treure la "roba bruta" al carrer. Entre tots vam fer possible aquest ritual que reinterpretava la tradició i la connectava amb la contemporaneïtat. A Sant Mateu "la roba bruta, avui, no es renta a casa".

A Vilanova, el FAVA va empoderar un col·lectiu de joves massa acostumats a seguir amb els rols que els imposava la societat local. Van trencar amb el control social, per a encetar un procés de construcció d'un projecte obert, plural, diferent, que transformava radicalment la forma tradicional de relacionar-se amb l'art. Més enllà dels resultats concrets, aquest ha estat un viatge iniciàtic i sense volta enrere.

I ara, m'agradaria crear una cartografia màgica, que ens deixara veure tots els "fueguitos", sense haver de pujar al "alto cielo" i poder veure com les ànimes dels qui han gaudit de l'art cremen amb tanta energia que res torna a ser igual a les seues vides...

REFERÈNCIES

Basand, M. (1992). *Cultura y regiones de Europa*, Barcelona: Diputació de Barcelona, Oki.

Declaración de Alicante de Extensión Universitaria, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*, Madrid: Siglo XXI.

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*, València: editorial Pre-Textos.

Molina, A. (2013). *Montaña en Benlloch: una indisciplina geogràfica*, en EACC, disponible a http://www.eacc.es/es/misc/muntanya-per-a-benlloch-terra-de-les-obres-del-gasoducte/

Sáez, J. (2016). *El Arte. Conversaciones imaginarias con mi madre*, Bilbao: Astiberri Ediciones.



07
Art i Educació

SYLVIA MARTÍNEZ GALLEGO
Universitat de València

Qualsevol petit estímul (una imatge, un objecte, una paraula, un succés, etc.) desencadena un procés de creació i recerca, en què les imatges van creixent en forma d'espiral; unes peces porten a unes altres i entre elles, a vegades, ni tan sols hi ha excessives semblances. Aquests estímuls són l'aliment de la meua imaginació, un pont entre la realitat i les meues fantasies. Adore el cinema i la literatura, estan presents en la meua vida des que tinc records. Tot el que supose històries contades, les interprete com una altra forma de viatjar.

Sempre m'ha preocupat poder comptar alguna cosa, enviar un missatge, la meua visió del món. M'agrada poder comptar les coses amb imatges. Fer-ho amb un llenguatge diferent que permeta la interpretació de qui mira, però camuflant el missatge perquè no siga especialment obvi.

M'interessa la qüestió antropològica. Perquè les manifestacions artístiques, sempre han acompanyat les persones, reflectint i comptant, com a part del desenvolupament humà. Sociòlegs com Bourdieu confirmen que no podem deslligar la història de l'Educació del seu entorn i desenvolupament, dins d'una societat concreta que és la que organitza i posa en pràctica les teories educatives que defensa aquesta societat.

M'agrada investigar sobre temes relacionats amb art contemporani, tecnologia i l'educació i que l'art siga totes aquestes coses diferents alhora. Sobre els recursos i possibilitats artístiques, allò que contribueix a cohesionar persones geogràficament distants i permetre la transferència de les arts visuals a la societat, alhora que s'estimula la creació i es fomenta la recerca artística.

El meu treball artístic personal se situa pivotant entre camp del dibuix i el del gravat. No obstant això, actualment m'interessa incidir, sobretot, en la part que suposa l'expressió personal de cada individu, per a construir una espècie de xarxa de mediadors en art.

En moltes ocasions, l'espectador no s'atreveix a qüestionar el que veu per a no palesar incompetència. Per tant, cada vegada s'estableix major distància entre l'art contemporani i la societat. Les actituds de desconeixement, tant en la visualització artística com en la creació, cada vegada em preocupen més. He sentit la necessitat d'explicar com és el món màgic de la imatge, compartir que suposa poder relatar una idea amb imatges.

Vaig iniciar la meua experiència en el món de l'ensenyament reglat a les Escoles de Disseny. Com a professional de les Belles arts, l'actitud dels alumnes de Disseny em resultava pròxima; aquests estudiants normalment estan molt motivats per la matèria i solen tenir una preparació prèvia al començament dels seus estudis. Més tard, vaig començar a compaginar aquesta activitat amb les meues classes d'estudis de Magisteri. Des del principi em va sorprendre la gran diferència existent entre els perfils de

l'alumnat, com de diferents eren els uns dels altres. En les seues diferents especialitats, els estudiants de Disseny s'interessen considerablement per adquirir les destreses artístiques que els permetrien desenvolupar la seua activitat laboral futura. Els estudiants de Magisteri, si parlem de l'àrea d'Educació Artística, percebien la matèria com una cosa anecdòtica, no determinant per a la seua labor professional futura, no solien estar motivats i normalment no tenien cap formació prèvia.

Arran d'aquest fenomen, que hi observava sovint a l'inici de cada curs, es va despertar en mi l'interés per indagar més a fons sobre les raons que provocaven aquesta situació: l'actitud que plantegen els estudiants de Magisteri davant les matèries d'Educació Artística. L'àrea artística despertava poc interés. Fins i tot, en bastants ocasions, manifestaven un cert recel cap a ella, i fins i tot temor. Aquestes persones presenten normalment un total desconeixement de la matèria i dels valors que els hi pot transmetre. Tenen la sensació d'enfrontar-se al concepte d'art amb majúscules i són incapaços d'integrar, en el seu dia a dia, aspectes artístics pròxims al seu entorn. Les seues creences estereotipades no semblen permetre'ls una concepció incloent de l'art, no valoren aquells aspectes que podrien resultar-los més pròxims i com també a la seua professió (patrimoni, cultura visual, expressió infantil, art i gènere, aproximació a la vessant social...).

El que inicialment em va sorprendre, més tard va despertar la meua curiositat per esbrinar l'origen d'aquesta situació; la qual condicionava, totalment, la forma d'impartir la docència, ja que obviant la diferència existent en els continguts, l'actitud de l'alumnat era totalment diferent. I vaig començar a plantejar-me algunes qüestions com:

-Per què aquestes persones tenien tanta por a l'assignatura?
-Per què els era aliena aquesta matèria?
-Si aquestes persones són les que havien de despertar l'interés en els nens, de quina forma l'anaven a poder fer?

Des de fa alguns anys em dedique, ja en exclusiva, a aquest alumnat. Per a poder contestar a algunes d'aquestes preguntes, solia recaptar les seues opinions i anava adaptant la forma de treballar. Necessitava explorar i conéixer, més a fons, com havia estat el procés de desenvolupament i implantació dels estudis de Magisteri.

Això em permetria, més endavant, poder-me dedicar a l'estudi i anàlisi de la situació en el moment actual. Sense aquesta contextualització em resultava difícil poder interpretar, des d'una perspectiva realista i fonamentada, quin era el lloc que havia ocupat l'Educació Artística en la història i evolució d'aquests estudis.
Des d'aquesta perspectiva, ha anat creixent el meu interés per millorar la meua labor docent i, per descomptat, intentar aconseguir el màxim d'aquest alumnat. En realitzar el Màster en Didàctiques Especifiques, em vaig especialitzar encara més en aquests conceptes i durant les classes vaig constatar els nombrosos estudis existents en Recerca d'Educació Artística. Vaig descobrir les múltiples particularitats que, en relació a possibles recerques, no havia considerat i les diverses metodologies que podia emprar. Em va resultar d'interés poder qüestionar-me sobre els nous camps de recerca de la didàctica, que contemplen les "didàctiques comparades o les professionals". Les quals qüestionen els actuals plantejaments institucionals o la separació de les diferents didàctiques, segons la disciplina.

També, seguint les premisses educatives postmodernes, encara vigents en aquests moments, ens plantegem la qüestió de perquè, sent una àrea que pot aportar tant al desenvolupament de l'individu, se li ha dedicat tan poca atenció. La meua visió heterogènia del món de l'educació i, la meua formació artística especialment, em resultaven d'ajuda a l'hora d'abordar aquest doble vessant educatiu. Els meus coneixements sobre els estudis de Magisteri eren escassos, així com el meu coneixement de l'entorn educatiu. Les referències que tenia del pas per l'etapa escolar resultaven llunyanes, encara que si recordava que havien tingut un marcat caràcter cultural.

Poder combinar, professionalment, art i educació suposa una gran oportunitat per a perfeccionar aquells aspectes que inicialment he treballat de forma més o menys intuïtiva. Em va sorprendre l'amplitud de possibilitats que se'm presentava, a l'hora d'intentar sintetitzar el treball que he realitzat amb les classes. La meua intenció ha estat reflexionar sobre la forma en què les meues pràctiques docents podien repercutir en la formació artística de futurs docents, des d'una perspectiva de crítica pedagògica en el seu vessant educatiu. He partit de l'apreciació que la formació prèvia en Educació Artística dels estudiants de Magisteri és escassa i que, per tant, no permet l'adquisició de competències de qualitat, i suficients, per a poder impartir al seu torn aquesta assignatura a l'escola. Plantegem la necessitat de millorar la formació en la matèria d'aquest cos de professionals, per a fer-los competents de cara a les necessitats reals de la societat contemporània.

En l'actualitat, la valoració de la qualitat en els serveis és cada vegada més important. Se la considera com un factor estratègic per a aconseguir que aquestes titulats en Magisteri adquirisquen les competències (coneixements, habilitats i actituds) que corresponen a la seua titulació i que aquestes siguen reconegudes pels ocupadors i per la societat en general. La poca càrrega lectiva que suposa aquesta disciplina, en el Currículum Acadèmic de futurs graduats en Magisteri, és matèria d'estudi per a especialistes com Fernando Hernández. El qual ens fa plantejar-nos si estem formant els mestres de forma adequada, perquè siguen capaços de transmetre coneixements i valors de l'Educació Artística als seus futurs alumnes i si estem disposats a aplicar una avaluació de qualitat al nostre treball, per tal de millorar i proposar accions de millora.

La contextualització del tema m'ha permés evidenciar els elements filosòfics, o les teories, que provoquen els canvis en el concepte o forma de valorar la matèria, tal com va plantejar en el seu moment Eisner. Així com el paper de l'anomenat dibuix o similar, considerat com un instrument en funció d'una professió més que com a expressió, en la societat de la Revolució Industrial. I la seua evolució posterior, en passar a primer pla l'expressió artística, sustentada per les teories de Piaget i coetanis; clom també e l replantejament d'aquesta la mateixa, amb la presa de consciència de la importància del mitjà social en l'aprenentatge, assenyalada per Vigotsky.

Per a finalment, tal com expressen en els seus textos Efland, Freedman i Stuhr, reivindicar: "La urgència de repensar els discursos educatius des de l'univers de les arts".

Així doncs, considere que el paper del docent desborda les fronteres de l'aula en l'espai i temps. Es converteix en un mediador social que interactua entre els projectes socials, els polítics, els programes educatius i els mateixos successos de l'aula. Se li atorga un nou paper que el porta també a considerar la seua posició com a investigador i agent principal de la seua formació. No considere el docent com el transmissor absolut d'un coneixement, que canvia molt ràpidament; el seu paper ha

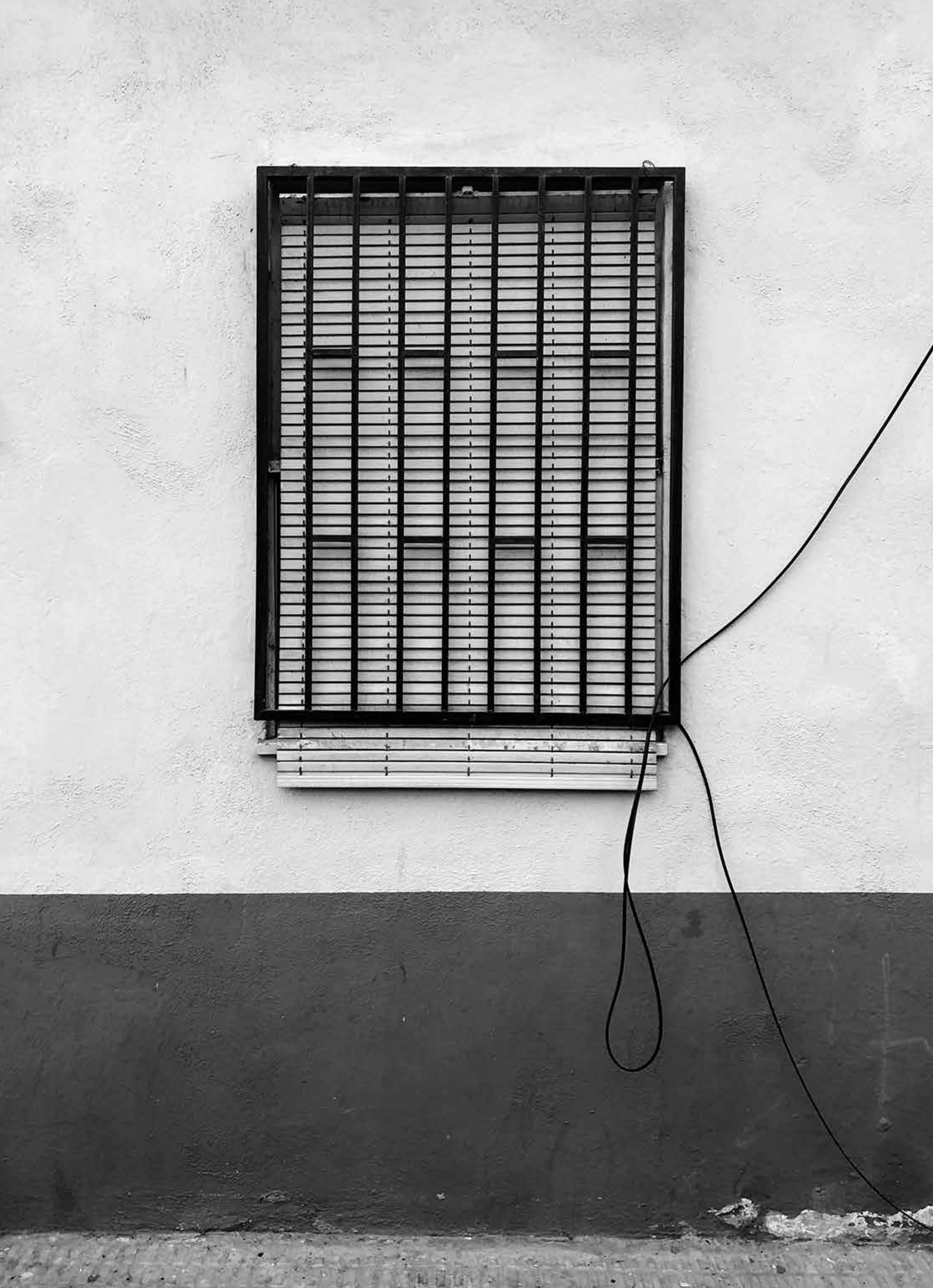
d'adequar-se a les noves necessitats socials i tenir en compte competències basades en les experiències personals.

A l'aula, el meu treball és per tant d'ajudar en el descobriment i anar acompanyant a l'alumnat en el seu camí. Això provoca sentiments d'experimentar amb una matèria per a la qual, en principi, no senten una simpatia especial, i els va embolicant. El projecte els sedueix. El fan seu. Treballar d'aquesta forma, amb un concepte constructivista de l'ensenyament, els demostra que una altra forma d'educar i d'ensenyar aprenent també és possible. Tot això sense oblidar la part reflexiva i critica sobre el treball. La reflexió sobre el procés i el producte és tan vàlida com el procés o el producte mateixos. Això és l'"ensenyar a pescar" en educació, en la vida. Saber fer-los, saber catalogar-los, saber reproduir-los, però fer-ho per impuls... de poc serveix si no sabem somatitzar-los, passar-los per nosaltres mateixos, treure'n la nostra conclusió pròpia. Sabent la seua intenció, la seua rellevància, el seu moment, sentint el seu poder, el seu encert, la seua connexió amb nosaltres, com ens embarga o ens repel·leix, que ens diu a nosaltres. Valorar així, crear així, és comptar amb tots els factors. Tot això, o gran part, ho fan compartint, treballant en grup, compartint cooperativament els seus descobriments, troballes i fracassos. És transcendental establir la diferència entre treballar en equip, però fent cadascú una cosa, i treballar ajudant-se, passant junts per les diferents fases del procés. Així crec que aconsegueixen veure les possibilitats de l'art, la importància de la creativitat, la seua funció essencial educativa. El resultat, en les seues pròpies paraules és:

> *"Treballs que hem fet 100% entre tots, junts. Una gran lliçó. He aprés molt, amb els meus companys, a l'aula. El grup, el funcionament, l'ambient. M'ho quede. Tot això ho sé perquè no isc igual. Diferencie les assignatures entre les quals isc igual i les que no. D'aquesta 'no isc igual', és per això que deduïsc que he aprés i aprofitat el temps".*

Com a tancament, no he trobat millors paraules que les que un alumne va escriure en la seua reflexió final sobre el curs. Crec que reflecteixen el que jo volia aconseguir...

> *En Magisteri és d'obligació observar els professors. S'ha d'aprendre d'ells, encara que siga per antítesi, analitzar el seu rol, com han decidit desembolicar-se i enfrontar la seua assignatura. Encara que siga diferent l'educació universitària a la bàsica, hi ha molts punts en comú i es poden establir analogies, per molt adults que siguem tots. Així, almenys, ho pense jo. En aquest cas vaig tenir una professora-guia, una creadora d'ambients profitosos de treball. Em va agradar l'esperit de la classe, com es respirava, era bonic veure tanta acció creativa. Deixar llançar-se a la gent, però complint uns mínims. En aquesta assignatura, qualsevol altre paper que no fos el de supervisar, el d'ajudar pel camí, hauria estat contraproduent. No va haver-hi contradicció entre matèria, enfocament i pràctica.*



08
És possible convertir l'art contemporàni en festa popular?

UNA MIRADA SOBRE EL PROJECTE D'INTERVENCIÓ ARTÍSTICA LA-RE-MI-LA FESTA DE LA ROBA BRUTA.

TOMÀS SEGARRA ARNAU
Universitat Jaume I

Tot i que en aquell moment nosaltres encara no ho sabíem, *La-Re-Mi-La Festa de la Roba Bruta* començà a forjar-se un dia en què després d'una reunió de treball, Albert López Monfort em proposà que Sant Mateu podria acollir una segona edició del projecte d'intervenció artística de Sincronies.

Albert López és el coordinador del Programa de Extensió Universitària (PEU) de la Universitat Jaume I (UJI). I Sincronies un projecte coparticipat entre aquest Programa i l'Espai d'Art Contemporani de Castelló, per a apropar l'art contemporani a les zones rurals. Jo sóc el tècnic de cultura de Sant Mateu, un poble d'uns 2.000 habitants, que es troba a l'interior de Castelló, a uns 65 km de la capital.

No puc parlar del que va significar Sincronies per a Sant Mateu, sense emmarcar-ho en dos contextos: el Programa d'Extensió Universitària i la gestió cultural a Sant Mateu. El PEU ha sigut un referent en les zones rural de Castelló, pel que fa a la Responsabilitat Social de l'UJI. Es tracta d'un servei singular (cap altra universitat de l'Estat enfoca l'extensió universitària des d'aquest punt de vista), on el protagonista és el territori i, juntament amb ell, les entitats locals. El PEU tracta, per tant, de superar els límits del campus universitari per a arribar realment al seu territori de referència, mitjançant activitats culturals i formatives. Es compleix així amb el retorn social que l'UJI destaca en els seus estatuts.

El PEU és una plataforma que connecta la Universitat amb la realitat que l'envolta i amb les necessitats de les poblacions de Castelló, però no segueix un model vertical. No imposa els programes. No estableix relacions clientelars amb el territori. El PEU és, sobre tot, una xarxa d'agents socials (agents de desenvolupament local, tècnics de cultura, de turisme, de serveis socials, d'educació d'adults, …) que treballen junts, que comparteixen espais de reflexió, de projecció, d'acció, etc.

Les línies de treball del PEU s'ha regit a través dels següents objectius: contribuir a la transformació social i cultural del territori rural castellonenc; fomentar la cooperació teixint xarxes entre agents, projectes i localitats; oferir formació de forma oberta, permanent i plural; fomentar un espai públic obert a l'aprenentatge informal, operatiu i vivencial, i, finalment, contribuir a la reflexió crítica de la realitat.

Dins de les línies d'acció del PEU, Sincronies és un projecte singular, en què els tipus de les seues d'accions solen estar lligades a l'art contemporani; al treball col·laboratiu; a la ràdio local, a les cartografies dels sentits, i s'enfoquen a co-

néixer millor el territori, entendre'l i gaudir-lo. Sempre a partir d'uns llenguatges que no son habituals en la resta d'accions que componen el PEU.

D'altra banda, haig de referir-me a la gestió cultural a Sant Mateu. Cal dir que, a cavall entre els segles XIV i XV, aquest poble fou un referent artístic al context valencià. Convertida en aquells segles en la capital del Maestrat, comptà amb un taller d'orfebreria; altre d'escultura de pedra, i un tercer de pintura, que no solament produïa per als mecenes locals, sinó per a tota la comarca i inclús per a les localitats més allunyades. València, Tarragona o Eivissa encara conserven, actualment, obres encarregades a artistes de Sant Mateu de l'edat Mitjana.

La localitat ha perdut una bona part de l'obra artística medieval; tot i que afortunadament, a banda d'algunes peces de factura notable, conserva quasi tota l a seua arquitectura. Aquest és el camp principal de la gestió cultural de Sant Mateu: el patrimoni artístic que dóna testimoni de la història de la localitat. Sant Mateu té dotze béns d'Interès Cultural i tretze Béns de Rellevància Local. A més de quatre col·leccions museogràfiques.

En els anys 80 s'hi va constituir un patronat de cultura, la finalitat principal del qual fou conservar i donar a conéixer aquest patrimoni, i amb l'objectiu secundari de portar a terme activitats culturals.

Amb el pas del temps s'ha consolidat una programació cultural estable, en la qual destaca l'organització d'un festival de música a l'estiu. Pel que fa a les arts plàstiques, durant diversos anys es va celebrar un concurs de pintura ràpida i, ocasionalment, es fan exposicions d'artistes locals o de la comarca.

Tanmateix, mai abans de Sincronies s'havia concretat una proposta d'art contemporani a la localitat; per aquest motiu, quan li vaig comunicar a Albert Monfort López que sí que acolliríem el projecte, no tenia ni idea de quin seria el resultat. Sincronies aterraria, no obstant això, amb quelcom als seu favor: la bona imatge que té l'UJI en els pobles i, per extensió, tots els seus projectes. La conseqüència de tot allò fou que el vertader "sí" al projecte, el de la part política, no tardà molt de temps en ser pronunciat.

L'edició de Sant Mateu no va ser la primera de Sincronies. Ja se n'havia dut a terme una altra l'any anterior, el de l'inici d'aquest projecte, a la localitat de Benlloch, amb un resultat no del tot positiu.

A grans trets, Sincronies té el següent desenvolupament: l'EACC proposa el nom de l'artista que durà a terme la intervenció d'acord amb el seu criteri. Aquesta proposta es presentada al PEU i al municipi, que pot acceptar-la o no. Una vegada consensuada la proposta, es convida a l'artista a la població. Aquest realitza una breu estada per a conèixer millor el territori. Amb posterioritat, l'artista facilita la proposta a l'EACC, al PEU i al municipi, els quals aproven o no la intervenció.

Afirme que els antecedents no eren especialment positius, perquè la proposta artística de la primera edició no fou ben entesa per la població de Benlloch, i hi causà un cert rebuig. Consistia en la construcció o alçament d'una xicoteta muntanya artificial, a partir de la terra remoguda per a la construcció d'una carretera que travessa el terme municipal. D'aquest projecte solament conec el poc que me contaren

quan es va plantejar el de Sant Mateu i no m'atrevesc ni tan sols a pronunciar-me sobre els possibles motius d'aquest rebuig. No obstant això, sí se que s'argumentà una gran desconnexió entre el projecte i la població. Es a dir, la artista plantejà la seua obra sense tindre en compte als veïns de Benlloch, i no hi hagué cap pedagogia al respecte.

Pel que fa al de Sant Mateu, l'EACC proposà inicialment un artista anglosaxó que treballava a partir del caminar com a fet artístic: *landscapes*, camins, etc. Vertaderament la idea em va seduir, perquè, com gestor cultural, vaig veure clarament una connexió entre eixe treball i el patrimoni de Sant Mateu. Perquè la riquesa que donà origen a les arquitectures i als tallers medievals provenia del comerç de la llana i, en conseqüència, de la importància de les rutes transeünts, Rutes que durant els segles XIV i XV van unir sant mateu amb el baix aragó, la catalunya nova i, més enllà dels pirineus, amb les regions occitanes de l'aude i l'arieja.

Tot tenia sentit, però aquest artista finalment no fou elegit. Sembla que la seua participació al projecte estava lligada a altres accions que tindrien lloc a la seu de l'EACC, i que finalment no es concretaren.

Aleshores l'EACC proposà un nou artista. Es tractava del barcelonés Jordi Colomer. Encara que no arribà a fer-se explícit en cap moment, considere que aquesta proposta naixia del propi rebuig que va produir l'acció de Benlloch, atés que el treball de Jordi Colomer sempre està compromés amb el territori, i al fet que la gent que hi viu participa de les obres. A més a més de tot açò, les propostes de Jordi solen girar al voltant de l'arquitectura. Tota aquesta informació la vaig conéixer gracies a juanfran, responsable d'activitats de l'EACC. Cal que diga que els meus coneixements sobre art contemporani són de nivell usuari o inferior, però quan Juanfran va parlar-me del treball de Jordi al voltant de l'arquitectura, se'm va tornar a encendre la llumeneta de gestor cultural: en què tenia de nou la connexió amb el patrimoni local!

Així doncs, en octubre de 2012, em vaig posar en contacte, per primera vegada, amb Jordi, mitjançant el correu electrònic. Amb l'objecte de presentar-me i oferir-me per a ajudar-lo en tot allò que hi calguera. La seua resposta em demanava informació en els següents termes:

> *Hola Tomàs:*
>
> *Moltes gràcies pel teu missatge de contacte. No he estat mai a sant mateu, he començat a informar-me un poc. Ja que t'ofereixes tan amablement, sí que m'agradaria fer-te algunes preguntes, que no han de tenir forçosament relació amb el projecte. T'agraesc per davant la teua disposició. En principi, si tot va bé, aniré a fer una visita el pròxim mes de novembre.*
>
> *Podries indicar-me quins son, segons el teu criteri, els canvis més notables en els últims temps i, en un sentit ampli, els canvis físics, d'arquitectura i urbanisme, canvis d'activitats, canvis de població...*
>
> *Creus que hi ha un fet que marque un abans i un després a sant mateu o en la comarca, o inclús més enllà, que haja sigut influent?*
>
> *Hi ha sales de cinema o teatres a sant mateu? Quins són els llocs de reunió, les*

associacions i altres activitats? Quins són els llocs de temps lliure? Quines són les festes més importants i en què consisteixen?

Gràcies.

La meua resposta fou la següent:

Hola Jordi,

Pel que fa a les preguntes que em fas, en primer lloc, el poble ha viscut alguns canvis significatius en els últims anys. És un poble amb un important patrimoni artístic i, des de l'any 2000, pràcticament tots els seus edificis importants s'han restaurat. En alguns casos les intervencions han sigut un poc polèmiques, com per exemple la que es coneix com "la parada de l'autobús", a la zona del Calvari (darrere de l'Església Arxiprestal). Alguns carrers també s'han pavimentat amb llambordes.

D'especulació també n'hi hem tingut una poca. Hi ha una promoció de habitatges pràcticament buida, i un solar junt al mateix recinte històric on s'anava a projectar un grup de cases de luxe. Actualment segueix sent un solar.
A banda de tot açò, la part baixa de la població s'ha anat formant en base a cases unifamiliars de dimensions considerables, fet que contrasta amb la tipologia del recinte històric.

Els canvis d'activitat han sigut profunds. En els anys 50 una gelada matà tota la vinya; la qual cosa provocà una certa emigració cap a França, i també una més gran orientació agrícola cap a l'olivera (encara que aquest cultiu ja existia), que hui domina el paisatge de la localitat (i s'extrau un oli molt bo).

També fou important, fins fa molt poc, la industria del moble, que donava treball a gran part de la població i també a les poblacions pròximes. Ara mateix, aquesta industria està pràcticament morta.

Pel que fa als canvis en la població, en els últims anys s'hi ha viscut el fenomen de la immigració. Marroc i Romania són els països que més emigrants aporten, i les dues comunitats sumen un 25% del total de la població, que és d'unes 2.000 persones.

Sobre algun fet que haja marcat un abans i un després al poble, a nivell patrimonial, fou molt important la celebració d'una exposició d'art religiós, per part d'una fundació de la Generalitat Valenciana. Hi va atraure molts visitants i el poble es va donar a conèixer un poc més. Més en rere en el temps, la població fou històricament la capital del que es coneix com el Maestrat i això, en certa manera, crec que influeix en el caràcter de les persones, amb en una identitat ben marcada. També haig de dir-te que jo no sóc d'ací, ho dic com a observador.

Per altra banda, no tenim cinema ni teatre. Hi ha un auditori que està per acabar i, amb les retallades, desconec quan de temps tardarem en veure-lo acabat. A l'Ajuntament tenim una xicoteta sala d'exposicions, també hi ha una agència de lectura i quatre col·leccions museogràfiques.

D'associacions hi ha unes quantes. A les típiques de cada poble (jubilats, dones,

joves) es suma alguna particular com La Tella, dedicada als jocs populars. L'última en formar-se ha sigut el club de muntanya. L'assemblea de la Creu Roja és una altra de les associacions potents de la població. Compta amb molts socis i és molt dinàmica. De llocs d'esbarjo no hi ha molts, llevat d'un parc. En la meua opinió és una de les mancances més importants de la població i, en especial, per a la gent jove, que moltes vegades no té on anar, a no ser que es claven en algun bar.

Les festes més importants estan relacionades amb el calendari religiós. La festa major és la segona quinzena d'agost. A banda de la trilogia tradicional per estes terres (revetlla, bous i misses), l'activitat més important és el Ball Pla, una dansa tradicional que balla tot el poble a la Plaça Major. Un dia el ballen els xiquets i les xiquetes, altre les persones fadrines, i a la fi les casades. El dia de san Mateu se celebra el 21 de setembre. Abans, les festes majors es feien en aquesta data, però es canviaren en els 60 perquè molta gent, a setembre, tornava a la ciutat. Altre moment important és la romeria que es fa a l'Ermitori dels Àngels dues setmanes després del Diumenge de Pasqua.

Si necessites aprofundir en alguna d'aquestes informacions solament has de dir-me-ho. Continuem en contacte.

Salutacions.

El següent pas era que Jordi es desplaçara a Sant Mateu, per tal de conèixer la realitat del poble de primera mà. Aquesta visita tingué lloc a finals de gener de 2013. S'adverteix que els terminis d'aquest projecte han sigut molt dilatats.

Jordi arribà a Castelló en tren, des de Barcelona. Jo baixí a recollir-lo. Després ens reunirem a l'EACC amb els responsables de la institució i, amb Albert, marxarem amb el meu cotxe a Sant Mateu. Parlarem un poc sobre el projecte, però no molt. Jordi semblava cansat, o no molt còmode, o potser és tímid com jo, i li costa encetar converses amb la gent a la que acaba de conèixer.

Durant la seua estada a Sant Mateu, Jordi es dedicà sobre tot a dues coses: passejar amb la seua càmera de fotos i a parlar amb la gent.

Per a preparar aquest text vaig llegir alguns dels seus articles més recents. En un d'ells (Colomer 2017), Jordi exposa com comença els seus projectes:

"Moltes vegades et conviden a una ciutat. Si no et convida ningú has d'inventar-te l'encàrrec. El primer a fer, i això és molt important, és veure moltes imatges. Pel·lícules de ficció, documentals, qualsevol tipus d'imatges en moviment. També llibres antics, amb fotografies, i llegir tot allò que s'ha escrit de ficció sobre la ciutat. Trobar tot tipus de gent i parlar amb ella. Gent del carrer o eminències universitàries. I després es tracta d'oblidar tot això. Deixar que l'inconscient treballe i filtre la informació i te la done quan et calga [...] Hi ha quelcom molt important. que és caminar. Hi ha diverses escales per conéixer una ciutat, tot això al capdavall gira al voltant de la idea d'escollir un lloc, on va a succeir algun fet. Escollir el lloc o els llocs."

Bàsicament, així fou com actuà Jordi en la seua primera visita. Si hi ha quelcom diferent entre el paràgraf anterior i el seu *modus operandi* a Sant Mateu és el fet de

que en el nostre cas, Jordi documentà gràficament tot allò que va veure, potser per l'absència de textos de ficció o de material audiovisuals sobre la població. Així doncs, Jordi caminava, podria dir-se que feia derives, amb la seua càmera fotogràfica penjada al coll. El seu objectiu es fixava en tot allò inusual: un edifici abandonat, una sitja de gra, la seu d'Extensió Agrària de la localitat, els rentadors municipals… Jordi es movia per la població, però en sentit oposat a com ho fan els turistes, que es el tipus de persona estranya que sol passejar per els nostres carrers. Això li costà una cridada d'atenció per part d'una parella de la Guardia Civil. Sembla que els va resultar sospitós que Jordi s'interessara, al seu parer, i també al de la resta de la població, per tot allò no havia sigut fet per fotografiar-ho. Ens ho contà entre rialles al personal de l'Ajuntament.

De les converses que mantingué amb la gent, a Jordi li interessà especialment la Banda de Música de la localitat i inclús assistí a un dels seus assajos. Després de tres dies d'estada a Sant Mateu, Jordi marxà del poble amb la idea més o menys clara del que havia de fer, segons ens va contar. Supose que durant els seus últims moments a Sant Mateu, i després de marxar, succeí quelcom paregut al següent:

> *"U ha de passar molt per eixe lloc, exhaurir-lo, per a veure que succeeix allí, quines coses prenen sentit, quines coses imprevisibles succeeixen, quines coses poden construir sentit [...] Després de visitar el lloc, apareixen clarament algunes de les persones i dels personatges. Apareixen per si mateixos. Sovint es tracta d'un grup, que es va formant 'progressivament'."*

Un mes més tard vaig rebre un correu electrònic de Jordi, en què confirmava el seu interés per treballar amb la Banda de Música. La gent començava a aparéixer:

> *Aní, tal com estava previst, als assajos de la Banda. Estigueren vertaderament amables i em va impressionar molt el nivell d'implicació i la serietat absoluta de tots els seus components. Em va sorprendre també el repertori, amb la inclusió de compositors contemporanis i el seu vincle amb una certa narrativa cinematogràfica. La dinàmica del grup em va semblar modèlica, la existència de l'escola de música...*
>
> *Després de l'assaig vaig parlar amb Vicente (el president de la Banda) i amb Sergi, el director. Els vaig explicar qui era jo i que feia allí. Els vaig expressar igualment la idea d'una possible col·laboració amb el projecte. Vertaderament pense que el fenomen de la Banda és una cosa excepcional. Amb moltíssima força. La idea inicial és que la Banda poguera interpretar música relacionada amb una projecció d'imatges, i que es produïra l'esdeveniment a Sant Mateu, en un lloc concret (que volia encara precisar). En un principi, la resposta de Sergi fou oberta i positiva. A partir d'això era quan havíem de començar a treballar. [...] S'hi han de clarificar molt detalls del propi projecte. La idea era que es composara una peça musical per a l'ocasió. Açò significava comptar amb un compositor, assajos, etc. No he volgut avançar de quines imatges es tractaria, i queden moltes coses per aclarir. D'altra banda, jo em comprometia a gravar-ho tot amb bona qualitat, amb el so per una part i imatges -part del projecte-, i caldria trobar unes dates que ens foren convenients a tots.*

No tornarem a tindre noticies del projecte fins a setembre de 2013. En eixe moment, rebérem la idea inicial i dos mesos més tard, a finals de novembre, el projecte estava tancat. Es denominaria: *La-Re-Mi-La. Festa de la Roba Bruta*. El títol estava parcialment

inspirat en una peça audiovisual de 1979, en què el compositor Carles Santos interpreta 72 vegades una mateixa seqüència musical, disfressat d'altres tants personatges (Santos 1979). Santos seria el compositor de la peça original, a partir de la partitura de 1979, que interpretaria la Banda de Música. La Festa de la Roba Bruta venia donada per l'elecció del lloc en el què tindria lloc el projecte: els llavaners municipals de Sant Mateu. Hi ha dos llavaners; la festa començaria en un i acabaria en l'altre.

També, a finals de novembre, Carles Santos i Jordi Colomer es reuniren amb el tenor Antoni Comas, artista habitual en les produccions de Santos, per a concretar la seua participació en el projecte. En aquesta reunió també es proposà, com a data per a la festa, l'1 de març de 2014, encara que finalment es va celebrar dia 8 d'eixe mateix mes.

El mes de març de 2014, l'equip de Jordi Colomer se presentà a la població de forma escalonada, entre tres i un dia abans de la festa. El desplegament artístic i tècnic és totalment inusual a Sant Mateu. Quatre persones formaven part de la direcció artística: Jordi Colomer i el seu ajudant Albert Khun, Carles Santos i Sergi Costes, director de la Banda de Música. L'equip de producció està comandat per Carolina Olivares i el seu ajudant, juntament amb una becaria de l'EACC (en el projecte col·laboraren fins a quatre becaris de l'Espai d'Art Contemporani de Castelló). La resta de l'equip de l'EACC i de l'Ajuntament el formarem 4 persones, encara que a mi m'ajudaren algunes persones del poble com després explicaré. Hi havia sis operadors de càmera, una fotògrafa i un artista, que s'encarregà d'escriure un text magnífic (Duarte 2014) sobre la festa i els seus significats: Ignasi Duarte. L'equip de so comptava amb tres membres. I finalment, l'equip artístic està format per Antoni Comas i tots els components de la Banda de Música Santa Cecília de Sant Mateu.

Des de l'arribada del primer grup, el dia 5 de març, començaren els preparatius. Hi ha molt de treball previ que realitzar. Es localitzaren balcons des d'on tindre un bon seguiment de la Festa. S'elegiren un total de quatre per situar les càmeres, un balcó al principi del recorregut, dos a la Plaça Major i un quart en el punt final de la Festa. S'enganxaren i es repartiren cartells anunciadors per la població. Es va convidar al veïnat a compartir material gràfic i audiovisual, que d'alguna manera poguera contribuir a la Festa: fotos antigues de celebracions, dels carrers pels quals aniria la Festa, de personatges curiosos, etc. Hi hagué de redactar-un ban o crida, anunciant la dita celebració, buscar algunes persones del poble que pogueren ajudar en les tasques de producció senzilles, com ara enganxar cartells; previndre la presència de vehicles estacionats en les zones de la celebració; apartar els contenidors; així com assegurar un grup d'unes 30 persones per a participar en la Festa, llavant roba als llavaners. També calia idear un sistema per a estendre la roba al final de la celebració. En aquest últim esdeveniment acabaren implicats els tramoistes del Teatre Principal de Castelló.

El dia 6 es convocaren els veïns a l'Ajuntament, per a una presentació del projecte. Va explicar-s'hi quina podia ser la seua participació en l'esdeveniment, prenent imatges de la festa o bé participant activament: portant la seua roba bruta als safarejos o llavaners amb una safa, el sabó, el davantal, etc. Eixe mateix dia es va preparar un text per repartir-los als centres educatius, a fi que els xiquets i xiquetes el feren arribar als seus pares. També es fer bans per un sistema de megafonia de l'Ajuntament, i en una comioneta amb uns potents altaveus que recorregué els carrers. Des d'ella, Ignasi Duarte i Carolina Olivares, feren una crida a la participació, la qual deia:

"L'Ajuntament de Sant Mateu vol convidar-vos a participar en LA-RE-MI-LA. Festa de la Roba Bruta. La Festa començarà dissabte a les 16:30 h als llavaners del carrer Sant Isidre. Hi podeu participar llavant roba o gravant imatges. Caldrà portar roba bruta, pinces d'estendre i una safa. Volem animar especialment els homes a participar en la festa. Tothom està convidat!"

El mateix dia, l'EACC va penjar a la seua web i va difondre a la xarxa el text següent:

"El pròxim 8 de març, a les 17.00 h, a la població de Sant Mateu (província de Castelló), tindrà lloc LA-RE-MI-LA Festa de la Roba Bruta. LA-RE-MI-LA és un projecte d'art públic realitzat per Jordi Colomer en col·laboració amb el músic Carles Santos i la Banda de Música de Sant Mateu.

LA-RE-MI-LA Festa de la Roba Bruta institueix un dia excepcional, on es tornen a posar en plena activitat els llavaners públics, i es convida tot el poble a treure "la roba bruta" al carrer, per contradir, d'aquesta manera, l'expressió "la roba bruta es renta a casa". Com també s'hi permetrà criticar, públicament, aquelles coses que, al llarg d'un any, no hi ha hagut ocasió.

Mitjançant un recorregut, el carrer es transformarà en un espai festiu i reivindicatiu, a l'abric d'una proposta artística que planteja la investigació d'una tradició i les seues relacions amb la contemporaneïtat.

El conegut músic Carles Santos, acceptà la proposta de Colomer per a crear una nova versió per a Banda, de la seua composició La-re-mi-la, *de l'any 1979, de la qual hi ha una pel·lícula. En el film, Santos adopta l'aspecte de múltiples personatges mentre l'interpreta al piano. Aquesta nova composició és la que acompanyarà les diverses accions dels habitants de Sant Mateu que participen a la Festa.*

Aquesta projecte està produït per l'Espai d'Art Contemporani de Castelló, la Universitat Jaume I de Castelló, en col·laboració amb l'Ajuntament de Sant Mateu i Co-Produccions."

I el 8 de març, a partir de les 16.30 hores, la gent convocada als llavaners de Sant Isidre comença a ocupar posicions. Dins dels llavaners, al fons, es disposa un filera de faristols darrere dels quals es situaran els músics. El director pujarà al bancalet que separa les bases d'ensabonar i aclarir. A l'espai restant se situaran els veïns i veïnes que portaran la roba bruta per llavar-la.

Jordi Colomer i el seu equip, així com Carles Santos, es barregen entre la gentada. Dins dels llavaners no cap ni una agulla. Fora, on jo em trobava amb la meua família, la gent s'amuntegava al voltant de les poques finestres de l'edifici. El carrer estava ple de curiosos, molts d'ells amb les seves càmeres fotogràfiques, disposats a registrar gràficament tot el que estava a punt de succeir.

A les cinc de la vesprada va començar la Festa, "*Com en els toros*", bromejàvem els dies precedents. El director de la Banda s'encimbella a la seua improvisada tarima, sonen les primeres notes de la peça composta per Carles Santos, la gent comença a rentar la seua roba bruta, i d'entre la munió sorgeix Antoni Comas impecablement vestit d'etiqueta. Puja al muret del safareig, ajudat per braços i mans que s'afanyen

per deixar ben netes les seves peces fregant-les contra la pedra. S'arranca a cantar i, davant la sorpresa de tots els assistents, comença a desvestir-se i a llançar la seua roba a la bassa. Quan es baixa els pantalons molta gent sembla no donar crèdit al que està passant. Però no es tracta d'un *estrip-tease*, sinó d'una metamorfosi. Sota el seu vestit d'etiqueta, el tenor porta posat un sac d'espart a manera de túnica, amb un cordill que envolta la seua cintura, i va calçat amb espardenyes de careta. La peça musical finalitza.

Comes deixa de cantar i completa la seua transformació coronant el seu cap amb un barret de palla. Sac, cordill, espardenyes i barret han estat discretament adquirits el dia anterior en la cooperativa agrícola del poble. La roba d'etiqueta ha quedat suspesa en la bassa. La gent, dins i fora dels llavaners, trenca a aplaudir. Però la Festa només ha fet que iniciar-se. Tot seguit, els personatges comencen a sortir dels safaretjos. Es disposen ordenadament al carrer, com si anaren a començar una desfilada. Al capdavant va el nou Antoni Comas, acompanyat d'una de les bugaderes. Després d'ells, la resta de la gent que ha participat llavant, i tancant la comitiva, com sol ser habitual, la Banda de música.

A partir d'aquest moment, i fins a arribar al segon llavaner o safareig, el que sé sobre la festa és gràcies als vídeos, a allò que m'expliquen i allò que escolte durant els preparatius. Comas puja a dues balconades i canta amb la bugadera que l'acompanya, mentre la Banda interpreta des del carrer, retent homenatge a dos personatges del poble: Hermógenes "el Bomba" i Hipòlit.

Jo tinc una funció assignada per a la Festa, i ha arribat l'hora de treballar. La meva comesa consisteix a portar els faristols, els instruments de percussió i la roba que Comas ha llançat a l'aigua fins a l'altre safareig o llavaner, i deixar-ho tot disposat de la mateixa manera en què havia quedat en el primer. I tot això s'ha d'executar en el curt espai de temps en què la comitiva realitza el trànsit entre tots dos llocs. Són uns 10 o 15 minuts. Així que jo i tres col·laboradors del poble ens posem a la feina. Quan la comitiva s'ha allunyat prou, perquè les càmeres no ens capten, ho carreguem tot tan ràpid com podem en una furgoneta que tenim preparada prop del primer safareig, i ens se n'anem per fora de la població fins a arribar al segon safareig o llavaner. Quan arribem allí, la comitiva ja enfila cap l'últim carrer del recorregut, una vegada passada la Plaça Major. Novament descarreguem el més ràpid que podem, disposem tot tal com estava en el primer safareig i sortim del quadre en el mateix instant en què la primera part de la comitiva comença a entrar. En el segon safareig es repeteix l'escena que ja ha tingut lloc en el primer. El director puja a la seua peanya improvisada. La Banda de Música toca la peça mentre el tenor canta, mentre els braços i les mans dels bugaders i les bugaderes que llaven, quasi diria que amb fruïció, les seves robes i també la de Comas, contra el banc de pedra. Cessa la música. La gent surt del safareig i disposa les seves peces en l'improvisat estenedor que els tramoistes del Teatre Principal han muntat als voltants. Aplaudiment sonor i llarg. Felicitacions per a tots els participants, especialment per a Jordi Colomer, Carles Santos i Antoni Comas. Fi. Crec que ha succeït alguna cosa molt semblat al que Jordi explicava quan parlava de la seua forma de treballar:

> *"Quan tots els elements estan ací, en el lloc, hi ha un moment que s'assembla a quan hi ha una explosió i tot ix volant pels aires. Literalment, durant un temps, les coses queden suspeses, matalassos, instruments de música, rellotges, tortugues o camions de gran tonatge, surant, com penjant d'un fil, fins que cauen al*

terra; aquest lapse és relativament breu, però cal intentar dirigir-ho per guanyar-li temps al temps, ací tot és possible, és el que es diu el Caos, el moment en què les coses no s'han decantat, no han tocat el terra. És una idea una mica nietzscheana del Caos. Quan les coses aterren, sembla evident que no podia ser d'una altra manera."

Però què havia passat realment? Què és el que havíem vist? En que havíem participat? Havia estat jo testimoni del mateix que els meus veïns? Què hi havia en el cap de Jordi a l'hora de concebre la Festa?

A la nit, alguns treballadors de l'Ajuntament van sopar amb tot l'equip del projecte. Hi havia cansament, però també satisfacció perquè la Festa havia estat tot un èxit. A més, hi havia certa preocupació pels pantalons del vestit d'Antoni Comas, que no havia aparegut després de recollir la roba estesa. En realitat mai se sabrà res més d'ells.

L'endemà, diumenge, l'equip va marxar. Jordi parla amb nosaltres. Diu que està molt satisfet amb el resultat i que es posarà a treballar aviat en el muntatge de tot el material audiovisual que ha recollit durant la Festa.

Passa un dia més. És dilluns i torne a la meva rutina habitual. A primera hora baixe a Castelló per fer classe a l'UJI. A les 11.30 h estic de nou a Sant Mateu. Pense que segurament he tocat sostre com a gestor cultural, que he estat part, modestament, d'alguna cosa molt gran i molt especial, i que segurament mai tornaré a veure'm involucrat en un projecte així. Entre a l'Ajuntament i allí està. Sobre la meva taula algú ha deixat un abric negre. De seguida el reconec. L'havia vist ja el 2012 i l'havia tornat a veure aquests dies. Jordi havia oblidat el seu abric i havia marxat a Barcelona. Li escric un correu electrònic:

Hola Jordi,

Potser et vas deixar l'abric a Sant Mateu? N'ha aparegut un ací, a l'Ajuntament, i pensem que podria ser teu. Ja em dius alguna cosa.

L'endemà, Jordi em contesta i em dóna la seua adreça de Barcelona. Prepare un paquet, cride a la companyia de missatgeria, i li envie l'abric.

En els següents mesos es van fer públics dos textos relatius al projecte. El primer d'ells, al que ja m'he referit amb anterioritat, és "Companyia", d'Ignasi Duarte. Es va publicar a la pàgina web del EACC, en abril de 2014. La institució també va fer una edició en paper i actualment pot llegir-se en la web de Jordi Colomer. Transcric únicament les primeres línies del text i us recomane, encaridament, la seua lectura completa:

"La-Re-Mi-La/Festa de la Roba Bruta" proposa rescatar de l'abandó social els dos safarejos o llavaners públics del poble castellonenc, perquè els veïns renten de nou allí la seua roba, com ho van fer diverses generacions de dones fins a començats els anys setanta. Un costum social que va perdurar fins que l'aigua va pujar a les cases i les canonades van substituir el xipolleig per l'aixeteria."

En aquest text, Duarte tracta de desentranyar alguns dels significats que tancava el projecte: la pèrdua de l'ús social de l'espai públic, i la festa com a espai per al conflicte en el qual la crítica del públic inverteix el pacte social. També ressal-

tava la complexitat i la gran varietat de registres de lectura que tancava l'acció: econòmics, ideològics, de gènere, lingüístics, arquitectònics, religiosos, etc.

Companyia s'assemblava bastant al que jo vaig interpretar que estava passant. Però jo jugava amb avantatge sobre la resta dels meus veïns. Al cap i a la fi, havia pogut viure tot el procés del projecte de primera mà i m'havia documentat una mica sobre els projectes previs de Jordi Colomer. Més o menys, sabia quins eren les inquietuds de l'artista, que es podrien resumir en aquestes línies:

> "D'això es tracta precisament, de concebre la ciutat com un discurs, considerar la ciutat com un text desxifrable, la ciutat com una inscripció -en el doble sentit del terme- de l'home a l'espai, la ciutat com una escriptura susceptible per tant de lectura."

En llegir *Companyia* de nou, van tornar a mi les preguntes que em vaig fer quan va finalitzar la Festa. En agost, un membre de la Banda de Música va publicar un altre text en el llibre de festes de Sant Mateu, que en molts sentits funciona a manera d'almanac. El text es titulava "*Espectacle amb majúscules*", i bàsicament estava dedicat a destacar la important carrera artística de Colomer, Santos i Comes, i a posar de manifest alguns dels significats de la festa: la reivindicació de l'espai públic com a lloc per a la festa, i la posada en valor d'un espai en desús.

Recorde que per aquelles dates l'empresa de missatgeria ja m'havia retornat el paquet amb l'abric de Jordi. Pel que sembla, a pesar que el repartidor havia intentat deixar-lo en diverses ocasions a l'adreça de Barcelona, mai no va trobar a ningú, i després d'unes setmanes en els magatzems van decidir retornar-lo al remitent. Com que no sabia molt bé què fer amb allò i com Jordi no donava senyals de vida (recordem que es va comprometre a realitzar un muntatge audiovisual de la Festa) vaig optar per no fer res. Així que l'abric es va quedar provisionalment en la meva taula de treball, a l'Ajuntament, dins del paquet que vaig utilitzar per enviar-li-ho al seu legítim propietari. A poc a poc aní forjant la idea que l'abric estaria retingut, detingut o segrestat, fins que Jordi no ens facilités aquell material. Van passar setmanes i mesos sense cap novetat. De tant en tant, jo treia acuradament l'abric del seu paquet i l'airejava una mica en un penjador de l'Ajuntament. Després tornava a plegar-lo amb la mateixa cura i a ficar-ho en el seu embolcall. Per fi, els últims dies de novembre de 2014, vaig rebre un correu electrònic de Carolina, la productora de Jordi, amb el següent títol: "Jordi té fred".

> *"Com esteu? Disculpa que et moleste, però què podem fer per recuperar l'abric de Jordi?"*
>
> *Digueu-me alguna cosa per favor. Resulta que és l'únic abric que té.*
> *Una abraçada molt gran i moltes gràcies."*

Vaig respondre explicant-li la història que ja he explicat i sol·licitant una adreça diferent on enviar-lo, o la confirmació de que aquella era l'adreça correcta. Aquesta vegada l'abric sí que arribà a la seua destinació.

No sé si aquesta espècie de segrest de l'abric va tenir algun efecte sobre la reactivació del projecte. Evidentment no ho crec, però el cas és que dos mesos després, a finals de gener de 2015, ens trobàvem tancant el que seria la presentació de l'audiovisual a

l'EACC. Aquesta presentació constituiria l'acte programat per l'Espai d'Art Contemporani de Castelló per a la Nit de l'Art (una nit blanca) de Castelló, en aquell any.

La Nit de l'Art es va celebrar el dia 15 de maig. L'acte va arrencar amb una cercavila des de la plaça Santa Clara fins al EACC, en que la Banda de Música va interpretar novament la peça de Carles Santos, amb l'acompanyament d'un tenor. Entre músics i públic, ens desplaçàrem fins a Castelló unes 100 persones de Sant Mateu. Una vegada a l'EACC, que estava pleníssim, la Banda torna a interpretar la partitura, mentre es projecten les imatges que Jordi havia muntat sobre la Festa i es va oferir un vi d'honor.

Aquell va ser l'últim dia que vaig veure Jordi fins avui. Recorde que entre l'enrenou vam tenir algun minut per parlar sobre les imatges, per donar-li les gràcies per tot, per l'audiovisual, per un projecte que havia agitat tant a tantíssima gent, i que havia aconseguit fer participar d'una manera o altra a tot el poble. Ell em va dir que l'important no eren les imatges, sinó que la importància de la Festa de la Roba Bruta era la Festa en si, que ara era nostra. Que la veritable peça artística seria dur a terme la festa tots els anys, aconseguir afermar-la al calendari anual, i que per a aquesta comesa el tindríem sempre disposat a col·laborar. Convertir l'art contemporani en festa popular, o la festa popular en art contemporani.

Passats uns mesos, com les preguntes que em feia sobre la Festa tornaven al meu cap cíclicament, vaig decidir fer una petita recerca entre, aproximadament, unes vint persones participants: músics, bugaders i bugaderes, i espectadors. Vaig elaborar un qüestionari obert de set preguntes, a propòsit del nivell de participació en la Festa, els significats que interpretaven i la possibilitat de tornar a participar en el cas de celebrar-la novament. Només tres persones es van interessar a respondre el qüestionari. Cal dir que les tres van dir que sí participarien de nou en la Festa, però amb tan poques dades i atès que en aquell moment em trobava embardissat amb la meva tesi doctoral, em vaig oblidar de la recerca.

Crec que he escrit sobre La-Re-Mi-La per dos motius: per rescabalar-me d'aquella recerca fallida, i per somiar amb fer realitat les paraules de Jordi. No hem tornat a celebrar la Festa i moltes vegades em pregunto per què. Tenim l'oportunitat de fer una Festa realment original i contemporània que, alhora, és profundament mediterrània en els seus significats. Pot ser una festa feta per i per a nosaltres, els que vivim al poble, i pot instituir-se com una data del calendari anual. I pot estar subjecta a canvis, com tota festa. Pot convidar-se cada any a un cantant que interpreti la peça de Santos amb el seu propi estil, es pot homenatjar a un personatge diferent cada vegada…

El 2017 hi hagueren dos successos, no relacionats ja amb el projecte però sí amb els seus artífexs. Jordi Colomer s'encarregaria d'ocupar el pavelló espanyol en la 57ª Biennal de Venècia, amb la instal·lació *Uneix-te! Join us!* i, ja a la fi d'any, moria Carles Santos. Desgraciadament, quan algú mor sembla que la seua obra adquireix més valor. També quan algú triomfa. Una altra volta de rosca més, una altra invitació més a la celebració de la Festa, com a record a Santos i com a posada en valor del que Jordi havia concebut per a nosaltres.

Fullejo el catàleg de la instal·lació per a la Biennal de Venècia. Hi ha un text que em crida l'atenció, una conversa entre Jordi i Francesco Careri, a qui vaig llegir fa un parell d'anys en relació a les pedagogies nòmades (Careri 2013). Careri reprèn alguns dels passatges pels quals s'endinsava en aquell llibre. Parla de la represen-

tació del territori, que aquest es representa per si mateix, i esmenta les potencialitats del teatre a l'hora de qualificar el treball de Jordi (Careri i Colomer 2017):

> *"Quan pense en les teves obres, el primer que m'impressiona és que realment cregues en la representació, que el teu treball sempre està en el límit entre realitat i ficció. No escapes de la ficció: acceptes les seves regles espectaculars per anar a la més clàssica de les representacions, al teatre."*

Al que Jordi respon:

> "Declarar que es parla des de la ficció és reconèixer que com més falsa és, més veritable pot ser. En aquest sentit, pense que organitzar una ficció pot ser una excusa perfecta per fer emergir una experiència real."

Sens dubte aquí pot trobar-se una altra cara del poliedre que constitueix la Festa de la Roba Bruta, una barreja en que era difícil destriar el real de la ficció i en la qual tot el poble va ser actor per un moment! Actors i actrius, però amb la boca oberta, com diu Careri més endavant en el mateix text:

> "He recordat també que, recentment, havia llegit que la paraula grega théatron deriva de l'arcaic théasthai, que significa -segons el que suggereix la Snell- "vore obrint la boca", després mirar amb interès i sorpresa. Així théatron no indica inicialment el teatre o el seu espai, sinó el gest de sorpresa del grup de persones que són testimonis d'una acció."

Segueix fullejant el catàleg i a les pàgines 280 i 281 trobe la fitxa de LA-RE-MI-LA, concretament de la peça de vídeo. Sant Mateu en un catàleg de la Biennal de Venècia! En la fitxa s'apunta que la peça planteja les qüestions relatives a la tradició com una invenció i les seves relacions amb el contemporani. Una altra clau. Tot és inventat. Tot el que ens envolta és teatre, i del teatre emergeix la realitat. Sí? Massa preguntes. En el meu intent per interpretar el que fou el projecte, l'única cosa que he aconseguit és fer-me més i més preguntes cada vegada quan, en realitat, potser l'única que hauria d'importar és: i per què no tornem a celebrar la Festa?

REFERÈNCIES

Careri, F. (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estètica*, Barcelona: Gustavo Gili.

Careri, F. i Colomer, J. (2017). "Saltar muros. Una conversación entre Francesco Careri y Jordi Colomer", en J. Colomer, *¡Únete = Join us!*, Madrid: La Fábrica Editorial, pp.82-91.

Colomer, J. (2017). "Patadas en la calle", en *III Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales. ANIAV 2017. Glocal [codificar, mediar, transformar, vivir]*. Valencia.

Duarte, I. (2014). *Compañía*, recuperat de http://www.jordicolomer.com/index.php?lg=6&id=107&PHPSESSID=qapotqsjubuks93alfcrgfqp37.

Santos, C. (1979). *LA RE MI LA*, España: Figaro Films.

09
La màgia de l’art té sabor universal

ENRIC RAMIRO
Universitat Jaume I

1. PARLEM D’ART, MÀGIA I EDUCACIÓ

Art, màgia i educació semblarien per a moltes persones uns conceptes allunyats conceptualment, però no és així. La mateixa educació té un gran component màgic, i el mateix art ens recorda aquesta qualitat quan ens provoca sentiments o ens transporta a altres realitats. I educar també té un component artístic, i en la màgia és fonamental ser artista quan s’actua. Per tant, els tres estan molt relacionats.

TRADICITA A LES SEUES MANIFESTACIONS

En el nostre cas, entenem l’art com un fenomen amb un gran component màgic, i la màgia com una activitat molt relacionada amb l’art. Això sí, ambdues ocupacions generalment no sempre valorades de forma justa, i depenent de molts factors per al seu èxit així com d’unes grans dosis de dedicació i esforç, i amb un important contingut educatiu. Durant la nostra trajectòria en el món de l’ensenyament, hem pogut comprovar la gran importància tant de l’art, fonamentalment a través de la dramatització, com del poder de la màgia en el món educatiu per a comunicar continguts significatius al nostre alumnat. I ha estat l’aplicació de la seua fórmula conjunta, qui ens ha atorgat la majoria dels èxits curriculars en la mateixa proporció o més que la formació disciplinar. Perquè no hem d’oblidar que la mateixa investigació necessita de dosis de creativitat i imaginació per avançar.

ADAPTACIÓ DEL CON D’EDGAR DALE (ELABORACIÓ PRÒPIA)

Vista la importància i la relació entre art i màgia, se’ns pot presentar el dubte: i ara com les lliguem curricularment? Entre altres possibilitats, entenem que el joc és un poderós recurs educatiu per a facilitar una metodologia adient. Cal tenir en compte que la major taxa d’aprenentatge s’aconsegueix amb un subjecte actiu i que s’enfronta a simulacions reals, com ja fa temps va demostrar Edgar Dale (1946). Els jocs permeten memoritzar fàcilment les regles sense manual, aplicar-les a les diferents etapes, socialitzar i cooperar entre les persones que juguen. És una forma d’aprendre al mateix temps que permet prendre decisions en un entorn protegit ens permet equivocar-nos, provar a fer les coses diferents i connectar amb la nostra essència. Durant dècades s’ha utilitzat en l’àmbit militar i en la medicina, i cada vegada més en l’educació reglada i la formació i també en l’oci. De fet la seua evolució ha estat contínua en formats digitals i noves versions com el *geocaching* o les sales d’escapisme que es van fent populars i adaptant noves formes exteriors, portàtils, hall games o de realitat virtual. El seu públic pot ser particular, familiar, d’empreses o grups grans, i amb infinitat de temàtiques: apocalíptics, aventures, criminal, experiència, fantasia, ficció, història, infantil, suspens...

És més. Cal tenir molt en compte l’actitud de l’aprenent. A sovint, hem detectat que la seua predisposició canvia molt quan es passa d’una activitat reglada i no sempre

Solem recordar després de l'aprenentatge		Solem fer després l'aprenentatges
10% del que llegim	Llegir	Definir Llistar Descriure Explicar
20% del que oïm	Escoltar	
30% del que veiem	Veure imatges Veure vídeos	Demostrar Aplicar Posar en pràctica
50% del que veiem i oïm	Veure exposicions i exhibicions Veure demostracions i experiències reals	
70% del que diem i ecrivim	Participar en debats i tallers pràctics Dissenyar lliçons de forma col·laborativa	Analitzar Definir Crear Avaluar
90% del que fem	Simular, modelar, experimentar experiències reals Fer una presentació Fer real allò que s'intenta aprendre	

acceptada com poden ser les classes habituals, a un joc en el qual es baixen totes les prevencions. Així doncs, generalment no hi ha excessives resistències a participar en ells i per tant, el missatge que pretenem comunicar pot entrar molt subliminalment i connectar amb l'individu. Tanmateix, no hi ha garantia absoluta d'èxit ni tampoc és recomanable abusar de les activitats lúdiques per a no crear unes percepcions superficials que entrebancarien els nostres objectius respecte a la seua significativitat en els aprenentatges i les competències, a menys que estiguin ben connectats i programats.

Per tant, són les múltiples relacions entre educació, art i màgia, són les que ens han portat a dissenyar una sèrie d'exercicis o jocs que tenen com a base la matemàtica. D'aquesta forma, s'aconsegueix per una part que els exercicis resulten sorprenents i d'una altra, que no hi haja problema a l'hora de la seua realització perquè són automàtics. No volíem una màgia d'habilitat que poguera provocar problemes en algunes persones, sinó una màgia per a tothom, que ajudara a l'atenció a la diversitat i creara endorfines fàcilment. I la vàrem trobar en la Matemàgia, branca de l'Il·lusionisme que fa servir procediments basats en propietats matemàtiques per a enganyar l'espectador tot entretenint-lo. Això permet poder-los utilitzar des d'edats molt primerenques, pràcticament quan saben llegir i comptar, i tindre la seguretat que qualsevol persona que els pose en funcionament, puga gaudir i aconseguir fàcilment l'èxit.

Les seues variants permeten dur a terme una aproximació recreativa i divertida a l'aprenentatge de conceptes matemàtics com ens ha demostrat Lluís Segarra (1987), Fernando Blasco (2007) o Enric Ramiro (2017), per posar alguns exemples. En l'àmbit internacional tenim el llibre *Tours Extraordinaires de Mathémagie* que conté jocs avançats molt relacionats amb el mentalisme per Hiéronymus (2005), o el clàssic en anglès com *Mathematical Magic* (Simon, 1964) entre altres.

En aquest cas, hem optat per una de tantes activitats automàtiques anomenada "Quadres de colors" de Pedro Alegría (2007) i que te el seu origen en processos repetitius que donen lloc a resultats que ja no varien en successives iteracions. Aquesta característica permet presentar-los com a efectes pseudomentalistes a traves de números o figures, i aplicar-los a diferents temàtiques com podem comprovar en la geografia de paisatges (Ramiro i Selma, 2016a), en les festes i tradicions dins un marc intercultural (Ramiro i Selma, 2016), en personatges històrics (Añó i Ramiro, 2015a, 2015b), en l'àmbit de les creences (Prades i Ramiro, 2015) o en instruments musicals (Aparici i Ramiro, 2015).

2. UNA PROPOSTA CONCRETA

Tenint en compte la base anterior, hem confeccionat un material per a comunicar la diversitat monumental que existeix al País Valencià i la riquesa del seu patrimoni al mateix temps. Amb quins objectius? Principalment per a crear estima cap a l'entorn, una invitació a viure i valorar el nostre patrimoni a través d'activitats lúdiques que creen lligams positius i duradors. D'eixa forma aconseguirem vertebrar millor la comunitat que l'habita i ajudarem a tindre una millor convivència.

El primer pas fou seleccionar la temàtica a treballar, que ràpidament concretàrem en estils arquitectònics. Seguidament, férem una primera relació dels principals monuments fent una llista a patir de la tècnica de pluja d'idees i ens adonàrem que hi havia molts i dispersos. Finalment, els investigàrem al voltant de quatre estils arquitectònics: el gòtic, el renaixentista, el barroc i el modernisme. Tots quatre tenen magnífics repre-

sentants al llarg de les comarques valencianes com exposem a continuació. Descartàrem el romànic per l'escassa presència de monuments i els més recents per la seua abundància.

Per a concretar els edificis de l'enumeració inicial, demanàrem opinió al professorat de batxillerat de diversos instituts. A continuació, intentàrem aconseguir un cert equilibri entre l'espai territorial del país, els mateixos quatre estils arquitectònics, entre motius religiosos i laics sense renunciar a la realitat històrica i tradicional que tenim. Per últim, hem volgut fer constar una petjada social i reivindicativa amb la inclusió de les Cases modernistes del Cabanyal com a imatge central del projecte, el barri mariner de la ciutat de València que estigué a punt de perdre la seua cohesió i trama tradicional per interessos immobiliaris i possiblement partidistes.

RELACIÓ DELS MONUMENTS SELECCIONATS DELS QUATRE ESTILS ARQUITECTÒNICS

GÒTICS	RENAIXENTISTES	BARROCS	MODERNISTES
1 Morella (Ports) Santa Maria	1 Vistabella (Alcalatén) L'Assumpció	1 Vinaròs (Baix Maestrat) L'Assumpció	1 Castelló (Plana Alta) Casa de les Cigonyes
2 Sant Mateu (Baix Maestrat) Arxiprestal	2 Andilla (Serrans) L'Assumpció	2 Alcalà de Xivert (Baix Maestrat) Sant Joan Baptista	2 El Cabanyal, València (Horta) Habitatges particulars
3 Sogorb (Alt Palància) Claustre Seu	3 València (Horta) Claustre Patriarca	3 València (Horta) Santa Caterina	3 València (Horta) Mercat Central
4 València (Horta) Llotja dels Mercaders	4 Algemesí (Ribera Alta) Sant Jaume	4 València (Horta) Sant Esteve	4 Sueca (Ribera Baixa) Ateneu dels Socors
5 Requena (Plana d'Utiel) Sant Salvador	5 Oriola (Baix Segura) Claustre Sant Domènec	5 Gandia (Safor) Palau Ducal	5 Carcaixent (Ribera Alta) Magatzem de Ribera
6 Xàtiva (Costera) Hospital		6 Elx (Baix Vinalopó) Santa Maria	6 Novelda (Valls del Vinalopó) La Magdalena
7 Xàbia (Marina Alta) Sant Bartomeu		7 Alacant (Alacantí) Santa Maria	

Amb tota la llista de monuments seleccionada, confeccionàrem un pòster on estan representades les vint-i-cinc imatges dels quatre estils anteriorment esmentats. Les fotos cal ubicar-les segons el color* del model que indiquem tot seguit en la graella següent. Dins de la ubicació del seu color, els edificis poden anar en qualsevol lloc per a que funcione el joc a excepció de les Cases del Cabanyal que té el seu espai fixe en la segona casella de l'última filera. Eixe és el forat negre predeterminat on aniran a parar tots els participants amb independència del monument que hagen triat en un principi. La resta estan distribuïdes així:

De l'estil gòtic, 7 imatges amb el color roig; de l'estil renaixentista, 5 representacions amb el marc de color verd; de l'estil barroc, 7 fotografies amb el marc de color morat; i de l'estil modernista, 6 monuments incloses les Cases del Cabanyal-Canyamelar amb el marc de color groc.

Quadre-pòster amb els 25 monuments valencians seleccionats del quatre estils arquitectònics.

■ BARROC	✦ MODERNISME	■ BARROC	▲ GÒTIC	✦ MODERNISME
✦ MODERNISME	■ BARROC	▲ GÒTIC	● RENAIXENTISTA	▲ GÒTIC
● RENAIXENTISTA	▲ GÒTIC	● RENAIXENTISTA	■ BARROC	✦ MODERNISME
■ BARROC	● RENAIXENTISTA	▲ GÒTIC	■ BARROC	✦ MODERNISME
▲ GÒTIC	✦ MODERNISME	▲ GÒTIC	■ BARROC	● RENAIXENTISTA

El joc consisteix en que cada espectador seleccione amb la mirada aquell monument que considere convenient, i seguisca les instruccions que tot seguit reproduïm a continuació:

INSTRUCCIONS

1. Comença per situar-te visualment en qualsevol dels monuments.
2. Ves cap a la dreta o cap a l'esquerra fins que arribes a una fotografia de l'estil barroc.
3. Ara, mou-te cap a dalt o cap a avall, fins arribar al primer monument renaixentista.
4. Desplaça't en diagonal per a buscar el primer edifici gòtic.
5. Per a finalitzar, busca cap a la dreta o cap a l'esquerra la primera fotografia modernista.
6. Ja sé on has acabat el teu viatge per una selecció dels millors monuments del patrimoni del País Valencià: les Cases del Cabanyal.

3. UNES CONCLUSIONS PROVISIONALS

La utilització d'aquest joc i d'altres que hem dissenyat (Ramiro i Selma, 2016a, 2016b, Ramiro 2017) no pretenem substituir el currículum oficial o els llibres de text ni molt menys, sinó tan sols complementar-los. Especialment tenim el propòsit d'enamorar del nostre patrimoni mitjançant la sorpresa que provoquen els jocs matemàgics i l'assimilació subliminal que aconseguim a través de la seua posada en escena. A més a més, entenem que no els recursos que oferim no són únicament curriculars sinó que la nostra preocupació és social, i adreçada a tota la població amb independència dels seus estudis o dedicació. Per això, optem per jocs molt senzills que en la majoria de casos funcionen tan sols sabent llegir i comptar, com en aquest cas, o fent operacions molt senzilles.

En aquest llarg recorregut per al disseny del joc, hem d'agrair la col·laboració de la professora Pilar Gandia per les seues orientacions matemàtiques, de l'amic Paco Pérez Belda pel seu entusiasme en la difusió del projecte, a les desenes de companyes i companys d'instituts del País Valencià que han contribuït a la selecció dels

*En aquesta publicació, exclusivament, per tal de fer la lectura més accessible, utilitzarem símbols en lloc de colors. A la pàgina 130, on posa "roig" serà "▲". On posa "verd" serà "●". On posa "morat" serà "■". On posa "groc" serà "✦".

monuments que presentem, així com al Col·lectiu Salvem el Cabanyal a qui dediquen aquest treball i que felicitem per haver aconseguit el seu principal objectiu de conservar la trama del barri.

L'experimentació d'aquest recurs didàctic en els cursos de mestres i professors, i a les aules del grau de magisteri de primària, més la seua difusió a través del pràcticum, ens ha assegurat que es tracta d'una proposta exitosa. El repte consisteix en la seua difusió i el compromís en la implicació de la comunitat educativa per a posar en valor el patrimoni que tenim. En aquest sentit, esperem que aquesta contribució en aquest llibre, servisca per a aconseguir que el nostre país i els seus visitants presencials o digitals gaudisquen de l'entorn i contribuisquen a una millor convivència.

REFERÈNCIES

Alegría, P. (2007): "Magia y agujeros negros", en *Sigma* 30, pp.117-129.

-(2008): *Magia por principios,* Bilbao: Autoedició.

Añó, R. i Ramiro, E. (2015a). *Em coneixes? Joc dels personatges universals,* Navarrés: Babilonia.

-(2015b). *Em coneixes? Joc dels personatges peninsulars,* Navarrés: Babilonia.
Aparici, Joaquín, i Ramiro, Enric (2015): *Quin instrument prefereixes?* Navarrés: Babilonia.

Blasco, F. (2007). *Matemagia*, Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Dale, E. (1946). *Audio-visaul methods in teaching*, New York: Dryden.

Fulves, K. (1984). *Self-working Number Magic,* Mineola, EUA: Dover Publications.

Gardner, M. (2011). *Matemática, màgia y misterio*, Barcelona: RBA Libros.

Hiéronymus (2005). *Tours Extraordinaries de Mathémagie,* Marseille: Ellipses Edition Marketing.

Prades, S. i Ramiro, E. (2015). *El joc de les creences,* Navarrés: Babilonia.

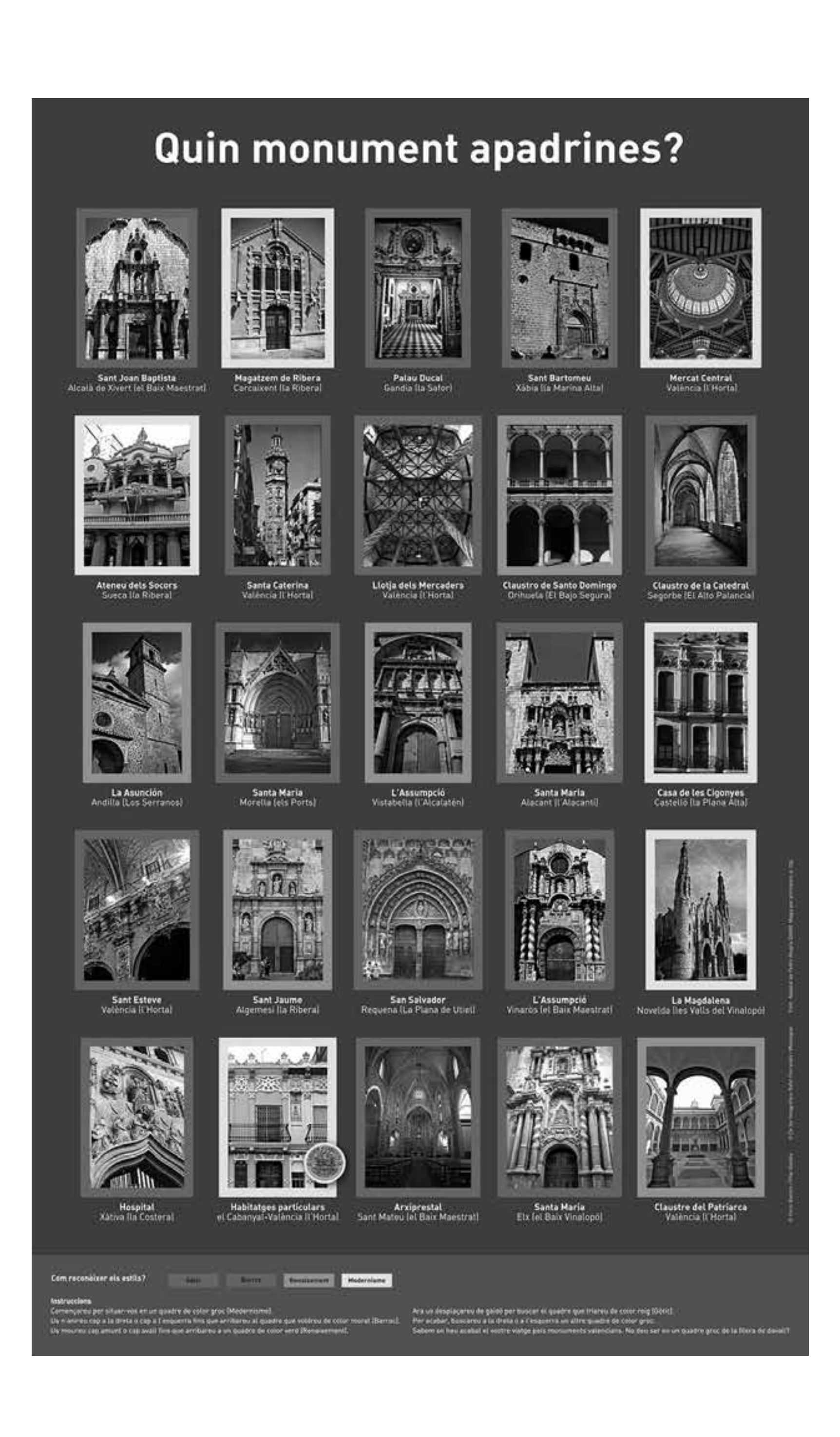
Ramiro Roca, Enric (2017). *50 jocs de màgia automàtics*. Castelló de la Plana: Ajuntament.

Ramiro, E. i Selma, S. (2016a). *Quin paisatge apadrines?,* Navarrés: Babilonia.

-(2016b). *T'animes a celebrar-ho?* Navarrés: Babilonia.

Segarra, L. (1987). *Encercla el cercle. Matemàtica recreativa*, Barcelona: Graó.

Simon, W. (1964). *Mathematical Magic*, Nova York: Dover Publications.


Quin monument apadrines?
Sant Joan Baptista
Alcalà de Xivert (el Baix Maestrat)
Magatzem de Ribera
Carcaixent (la Ribera)
Palau Ducal
Gandia (la Safor)
Sant Bartomeu
Xàbia (la Marina Alta)
Mercat Central
València (l'Horta)
Ateneu dels Socors
Sueca (la Ribera)
Santa Caterina
València (l'Horta)
Llotja dels Mercaders
València (l'Horta)
Claustro de Santo Domingo
Orihuela (El Bajo Segura)
Claustro de la Catedral
Segorbe (El Alto Palancia)
La Asunción
Andilla (Los Serranos)
Santa Maria
Morella (els Ports)
L'Assumpció
Vistabella (l'Alcalatén)
Santa Maria
Alacant (l'Alacantí)
Casa de les Cigonyes
Castelló (la Plana Alta)
Sant Esteve
València (l'Horta)
Sant Jaume
Algemesí (la Ribera)
San Salvador
Requena (La Plana de Utiel)
L'Assumpció
Vinaròs (el Baix Maestrat)
La Magdalena
Novelda (les Valls del Vinalopó)
Hospital
Xàtiva (la Costera)
Habitatges particulars
el Cabanyal-Valencia (l'Hortal
Arxiprestal
Sant Mateu (el Baix Maestrat)
Santa Maria
Elx (el Baix Vinalopó)
Claustre del Patriarca
València (l'Horta)
Com reconèixer els estils?
Modernisme
Instruccions
Començareu per situar-vos en un quadre de color groc (Modernisme).
Us n'anireu cap a la dreta o cap a l'esquerra fins que arribareu al quadre que voldreu de color morat (Barroc).
Us moureu cap amunt o cap avall fins que arribareu a un quadre de color verd (Renaixement).
Ara us desplaçareu de gaidó per buscar el quadre que triareu de color roig (Gòtic).
Per acabar, buscareu a la dreta o a l'esquerra un altre quadre de color groc.
Sabem on heu acabat el vostre viatge pels monuments valencians. No deu ser en un quadre groc de la filera de davall?

CRÀTER-LAB (Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos) és un col·lectiu que es dedica a explorar els espais d'intersecció entre pràctica artística, investigació acadèmica i educació. La nostra metodologia pren com a base tant elements de la investigació basada en la pràctica artística, com de la pràctica artística basada en la investigació, així com les múltiples ramificacions originades des de i cap a la pràctica educativa. D'aquesta manera, l'art i la seua relació amb l'educació es colen en la nostra pràctica artística i en la nostra pràctica docent, i són en última instància els elements que utilitzem en el procés de construcció de coneixement al voltant d'aquestes disciplines en tant que professores i investigadores a la universitat.

Aquest procés ha donat lloc a resultats de caràcter didàctic, mitjançant l'elaboració de cursos i seminaris (Universitat de Saragossa, Universitat de València) i tallers d'artista (Festival d'Art Urbà Intramurs, Universidade do Porto). Entre els nostres projectes educatius, cal destacar Cartografies de l'Entorn, desenvolupat al costat del professorat i els estudiants del I.E.S. El Caminàs de Castelló, sota la iniciativa Resistències Artístiques impulsada pel Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana. A més, les nostres investigacions han sigut presentades en les V Jornades d'Art i Educació de la Universitat de València i en el Congrés Internacional Polítiques de la interfície de Bau, Hangar i la UOC de Barcelona; així com publicades en revistes especialitzades com EARI (Universitat de València) i Ausart (Euskal Herriko Unibertsitatea). Quant a la nostra pràctica artística, els nostres projectes han sigut mostrats al festival "Art Públic, Universitat Pública" de la Universitat de València, al festival d'art urbà "Intramurs".

Cràter està coordinat per: Neus Lozano-Sanfélix (Doctora en Belles Arts i professora a la Universitat Jaume I de Castelló) i Verónica Soria-Martínez (Doctora en Belles Arts i professora a Rock Valley College, USA). A més, compta amb un nombre variable de socis i col·laboradors de l'àmbit de l'educació i la investigació.
[www.crater-lab.com /
hola@crater-lab.com]

NEUS LOZANO-SANFÈLIX és artista, investigadora i docent a l'àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica del *Departament d'Educació i Didàctiques Específiques* de la Universitat Jaume I. Llicenciada en Belles Arts i Doctora en *Art: Producció i Investigació*, va ser guardonada amb el *Premi Extraordinari de Tesis Doctoral* de la Universitat Politècnica de València el 2017. La seua recerca se situa just en la intersecció entre l'art i l'educació, fruit del diàleg entre els llenguatges de la pràctica artística contemporània i els processos educatius, concretament en situar la investigació artística com a detonant de processos creatius que activen situacions d'ensenyament i aprenentatge en diferents entorns. Des dels seus inicis, forma part del projecte col·lectiu i grup de recerca independent C.R.A.T.E.R., un laboratori experimental entorn de la pràctica artística, la pràctica pedagògica i el pensament crític. [neus.lozano@uji.es / neuslozanosanfelix.com]

VERÓNICA SORIA MARTÍNEZ és artista i investigadora independent i dóna classes al departament d'art del Rock Valley College (Illinois, EUA). Llicenciada en Belles Arts i Doctora en Arts Visuals i Intermedia, va rebre el premi extraordinari doctorat de la Universitat Politècnica de València el 2017. El seu treball investiga aspectes dissidents en l'ús del so en les arts i busca incorporar les experiències adquirides durant la seva trajectòria com a educadora i docent. Des del 2014 fins al 2018 gran part del seu treball s'ha centrat en el col·lectiu Cratèr.

NELY GÓMEZ PUNZANO va estudiar Belles Arts a la Universitat Politècnica de València i encara que la seua vocació en aquells anys no era la docent va ingressar en el cos de professors de Secundària immediatament després de llicenciar-se, ara fa ja més de 15 anys. L'IES El Caminàs s'ha convertit en la seua segona casa, el lloc des del qual treballa entre adolescents en favor de l'educació artística i altres valors de la mà de la seua companya Teresa Batalla. Ara sí, la vocació docent se li ha despertat i continua deprenent tots els dies d'una professió que li brinda nous reptes cada dia al mateix temps que la fa sentir molt afortunada.

JOSÉ MANUEL CAÑO LLORENS. Estudia Belles Arts en la Universitat Politècnica de València, Especialitat Gravat. Posteriorment amplia els seus estudis en tècniques de reproducció gràfica amb Eugenia Quintanilla Silva (Escola Nacional d'Arts Plàstiques de Sant Carlos de Mèxic), Eva Choung-Fux (Escola d›Arts de Viena), Jeff Dell (Universitat de Nou Mèxic), Héctor Saunier (Scuola Internazionale di Grafica, Venezia), Klaus Jüdes (Druckgrafik H. Kätelhön). En el camp de l'enquadernació i els llibres d'artista es forma en la Fundació Pilar i Joan Miró de Mallorca amb Rita McBride (Kunstakademie Dusseldorf) i Jonathan Hammer, Alejandro Rodríguez (UNAM Mèxic). En el món de la tipografia amb Jesús Morentin (Bunkertype) i Arcangela Regis (EINA Centre Universitari de Disseny i Art Barcelona). Des de l›any 2001 treballa com a Coordinador del Gabinet didàctic del Museu de Belles arts de Castelló en el qual desenvolupa diversos tallers i activitats amb grups de diverses edats i procedències. Ha impartit classes en la Universitat Politècnica de València, Universitat Jaume I i Escola per Adults Germà Colom de Castelló, així com nombrosos i diversos tallers específics de gravat, estampació, enquadernació, així com i tallers i projectes interdiciplinars en col·laboració amb diverses entitats socials i culturals com el Moviment de Renovació Predagògica i Escola d'estiu de Castelló, CEIP Carles Salvador, Fundació Càtedra Enric Sols i Godes, Centre Cultural Formiguer,
CEE La Panderola, ...

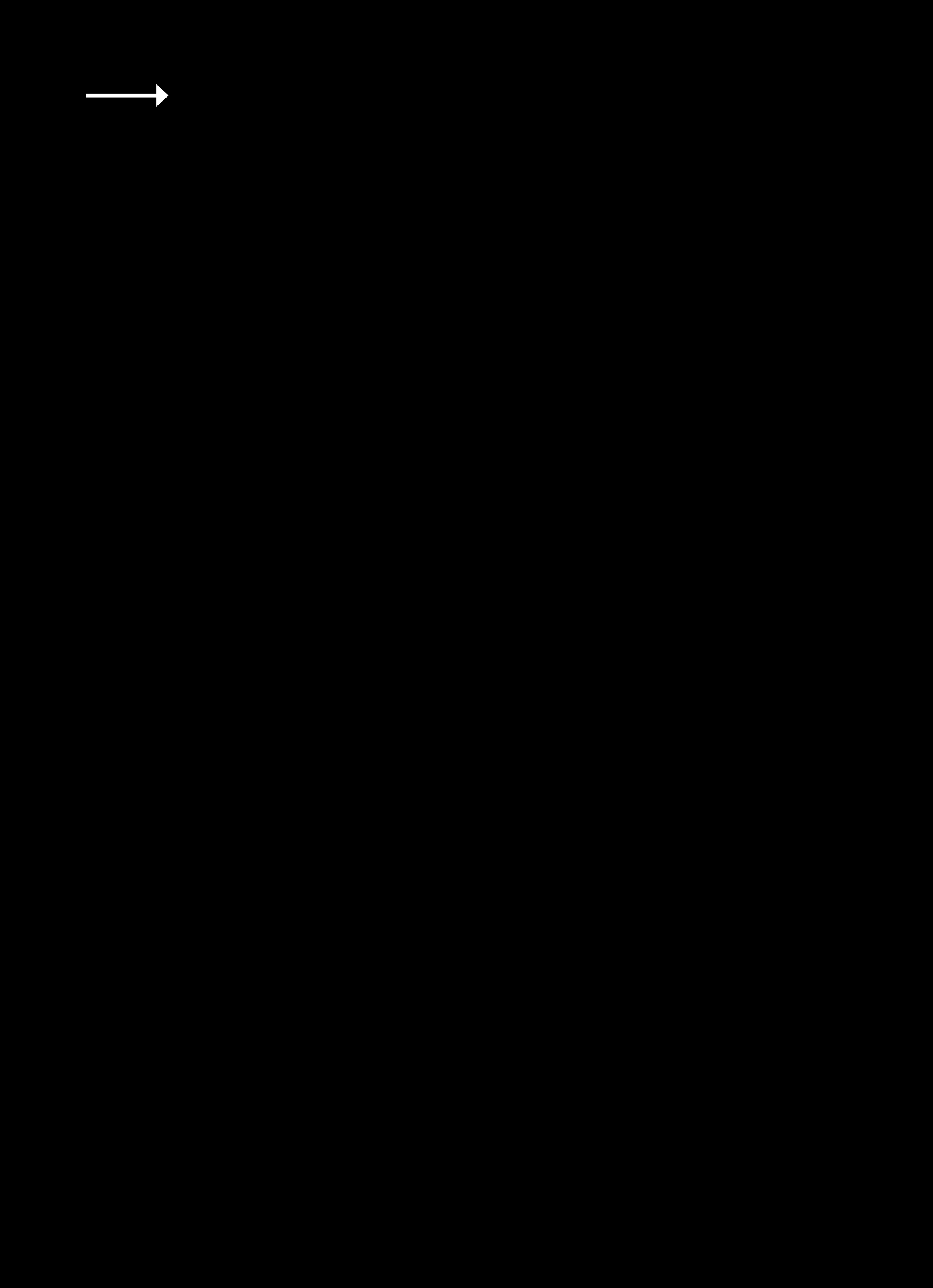
ALBERT LÓPEZ MONFORT, Gestor Cultural. Coordinador de Programa d›Extensió Universitària de la Universitat Jaume I des de l›any 1998. Membre de l'Observatori per al Desenvolupament Sociocultural Rural de Castelló-UJI. Certificat Europeu en Gestió i Administració de Projectes Culturals. Membre del Consell Editorial de la revista kult-ur de la Universitat Jaume I. Coordinador del projecte col·laboratiu Tesaurus incorrecte de la cultura; membre de Garbell, Seminari permanent sobre l›aprenentatge col·laboratiu; Forma part de l'equip d'investigació del projecte Missions Interculturals. Espert en processos de desenvolupament cultural en l'àmbit rural.

SILVIA MARTÍNEZ GALLEGO és Llicenciada en Belles arts per la Universitat Politècnica de València. Màster en Recerca en Didàctiques Específiques per la Universitat de València i Doctora per la Universitat Jaume I de Castelló. És professora Ajudant Doctora en la Universitat Jaume I de Castelló en l'àrea d Didàctica de l'Expressió Plàstica. Ha estat professora de Dibuix Artístic a les Escoles d'Art i Superiors Disseny de la Comunitat Valenciana en les seves diferents especialitats. Ha exercit com a investigadora en diferents grups de recerca realitzant estudis sobre recursos audiovisuals, televisió i llenguatges plàstics. Ha participat en nombrosos projectes d'innovació educativa treballant sobre el paper de l›educació artística en els diferents nivells educatius. La seva recerca se centra en la Història i Didàctica de les Arts Plàstiques i la seva aplicació en l›àmbit educatiu. Així com en l'exploració de la seva aplicació *inter* i *trans*disciplinar en les diferents matèries curriculars.

TOMÀS SEGARRA ARNAU. Després de llicenciar-me en Humanitats a la Universitat Jaume I (1999), el meu primer treball va ser com a guia cultural al castell de Peníscola. Aquesta experiència em va motivar a especialitzar-me en gestió cultural. Des de 2003 treballe a l'Ajuntament de Sant Mateu (Castelló) com a tècnic de cultura. Aquí m'encarregue de la gestió del ric patrimoni cultural, les col·leccions museogràfiques, l'arxiu, l'agència de lectura, la programació i la mediació cultural. També des de 2003 forme part de la Mesa Tècnica del Programa d'Extensió Universitària de l'UJI. Entre 2011 i 2013 vaig cursar un Màster en Gestió Cultural (UOC-UIB-UdG) i, en finalitzar-lo, vaig començar estudis en el Programa de Doctorat en Educació de l'UJI. En 2017 vaig llegir la meua tesi, un estudi de cas sobre aprenentatge, integració i identitat de la comunitat magrebina a Sant Mateu. Des de 2011 treballe també com a professor associat al Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura.

ENRIC RAMIRO és mestre, llicenciat, Doctor i Màster en Didàctica de les Ciències Socials, Geografia, Història i Art per la Universitat de València. Ha estat assessor de Cefires i a treballat en tots els nivells educatius: infantil, primària, secundària i universitat i EPA, sempre des de la renovació pedagògica i com a membre dels MRP-CO.DE.RI., Moviment Freinet, GEA-CLIO i DIMPA. Les seues línies d'investigació se centren en la divulgació de la ciència, l'animació lectora i escriptora, la matemàgia, la interculturalitat i la geografia de la percepció i del comportament.

Com a curiositat, ha col·laborat en la realització de més de 180 llibres, 500 articles de revista i 900 activitats formatives. Però el que més li agrada és l'intercanvi d'experiències, continua sorprenent-se tots els dies, i està enamorat de la seua família, del seu treball i del seu país, malgrat certes coses que passen. Ah, i creu en els reis...mags.



CASTELLANO



00—CORRESPONDENCIA

Cràter
NEUS LOZANO-SANFÈLIX
VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ

En *Cartografies de l'Entorn*, el colectivo Cràter -colectivo de investigación en arte, teoría, educación y recursos- propuso, para la convocatoria de Resistències Artístiques (2017-2018), del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, un proyecto que tenía como propósito la elaboración de una cartografía artística y un archivo de recursos epistemológicos (conceptuales y visuales), del entorno educativo del centro donde se desarrollaría la propuesta.

El trabajo que tenéis ahora en vuestras manos ha sido un intento, no acabado, de construir un relato que nos permitiera compartir, y asimilar, todo aquello que ha ido sucediendo desde que empezamos el proyecto con el alumnado del Instituto de Educación Secundaria El Caminàs (IES El Caminàs, barrio de Grapa, Castelló) junto con Nely Gómez Punzano y Teresa Batalla. Profesoras que nos abrieron las puertas de sus aulas, acogieron el proyecto e hicieron posible involucrar no solamente el alumnado, sino a los trabajadores y las trabajadoras del centro, padres y madres, comercios próximos y vecindario. Todos y todas nos acompañaron en este propósito y lo asumieron como propio y necesario: Yurena, Cristina, Aarón, Antonio, Sergi, Beatriz, Geanina, Georgiana, Silvia, Mª Luisa, Alicia, Lara, Alexandra, Silvia, Carmen, Carolina, Nerea, Ismael, Dulce, Andrea, Alba, Noemí, Ainhoa, Bea, Néstor, Thais, Lucia, Sandra, Yanira, David, Mauricio. También a Alejandro Senchermés, Carlos Alberich, Joanmi Melià, Joan Mundo, Inés Altaba, Rocío Vegas, Eva Ortega, Adrià Pla, Ana Lara, Guillermina García, Josep Messeguer, Lorena Lupusca, Marc Ulldemolins, Sergio Tuñas, Teresa Marco, Rubén Cerrillo, Pau Pons, Javier García, Begoña Adsuara, Blanca Lapeña y Cristóbal García.

En este trabajo hemos reafirmado la premisa de la cual partíamos como colectivo artístico: Que la intersección entre arte y la educación es un espacio fértil para el aprendizaje, que posibilita disfrutar de formas, imprevisibles y inesperables, de creación y de formación, como también hemos reivindicado la práctica artística, en este caso la de la cartografía, como estrategia para activar el pensamiento crítico.

Pero lo que realmente nos ha marcado en este trabajo, de investigación y docencia, ha sido experimentar el proceso mediante el cual una comunidad educativa toma conciencia colectivamente de la importancia de identificar sus propias resistencias y de cuestionar aquellas pequeñas acciones que se asumen y se normalizan imperceptiblemente, las cuales, a largo plazo, modifican nuestra realidad. En este caso, ha sido posible, porque la de la IES El Caminàs es una comunidad educativa que ha sido muy activa en el pasado y disfruta hoy en día, de muchísimas experiencias valiosas. Además de mantener, de este modo, viva la fuerza y el deseo de cambiar su entorno.

Durante el período de tiempo transcurrido, hemos vivenciado la dimensión performativa de todo aquello que ha sucedido, no solamente para el proyecto, sino para todas aquellas personas que han participado en elaborar los elementos discursivos de la propuesta, de las conversaciones, de la educación, de la práctica artística y del arte. Planteamos un proyecto que ya no es nuestro, sino del IES El Caminàs y de su barrio, el barrio de Grapa.

Si entonces pensamos y presentamos el proyecto como algo cerrado, con un inicio y un final, ahora reconocemos, sin extrañeza, la condición de apertura de la experiencia que entre todos y todas hemos construido. Y defendemos, la importancia que tiene el proceso como generador de experiencias que a veces no pueden mostrarse en los resultados.

La trascendencia de estas prácticas, en los entornos educativos, se hace evidente cuando se experimentan vínculos afectivos a los procesos creativos, es decir, cuando las personas se comprometen y asumen un rol activo con capacidad de cambiar el estado de las cosas; el de su entorno más próximo, el de la experiencia cotidiana.

Esta publicación también nace con la voluntad de devolver, a todas aquellas personas involucradas, un poco de lo vivido, como testigo y memoria para repensar nuevas estrategias, y trazar nuevos caminos mediante los cuales poder adquirir una comprensión más compleja del contexto. Para facilitar esta tarea, hemos estructurado el volumen en tres partes.

La primera intenta situarnos en el ámbito al que nos adscribimos, que no es otro que la educación imaginada por el arte. Con el objetivo de cuestionarnos el formato en que hoy en día todavía se nos presenta en la mayoría de contextos de la educación formal (escuela, instituto y universidad). Y, con el binomio de estos dos conceptos (Arte-Educación), trataremos de respondernos las preguntas siguientes:

> ¿Es la suma del Arte y la Educación, suficiente para crear conexiones y sinergias entre estos contextos?
> ¿Cómo se ha interpretado tradicionalmente la práctica artística?
> ¿Es el relato hegemónico de la historia del arte el que nos interesa para una aula?
> ¿Cuál es el sistema de valores y creencias que usamos cuando identificamos una práctica artística o educativa?

El intento por contestar a estas cuestiones, nos permitirá aterrizar en los elementos discursivos que hemos usado para proyectar la propuesta e introducirnos en la investigación y la práctica artística desarrollada.

La segunda parte, nos mostrará el proceso y resultado del proyecto confeccionado por todos y todas, y que acabó con una fiesta, para celebrar la exposición de los resultados en el Museo de Bellas Artes de Castelló, cosa que fue posible gracias, entre otras personas, a José Caño.

La tercera parte es una compilación de textos de personas vinculadas al centro, al museo y en la universidad, que nos han legado sus reflexiones para colaborar en esta publicación y expandir, de este modo, las líneas de investigación y su campo de acción.

Muchas gracias a todos y todas.

:)

[INVESTIGACIÓN // EN EL AULA]

01: CARTOGRAFIES DE L'ENTORN: IES EL CAMINÀS, CASTELLÓ.

NEUS LOZANO-SANFÈLIX, UNIVERSITAT JAUME I
VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ, ROCK VALLEY COLLEGE

Durante el curso escolar 2017-2018, Cráter tuvo la suerte de poder desarrollar un proyecto junto con el profesorado y el estudiantado del IES El Caminàs, que se encuentra en el barrio de Grapa de la ciudad de Castelló. Este proyecto fue posible gracias a la convocatoria Resistències Artístiques, impulsada por el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV), y se hizo realidad, gracias a la colaboración del Departamento de Plástica del centro, dirigido por la profesora Elena (Nely) Gómez.

Nuestro proyecto, que lleva como título Cartografía del Entorno, fue seleccionado en la convocatoria 2017. Y la propuesta presentada consistía de manera muy resumida, en la práctica artística de la cartografía, como estrategia para repensar y experimentar con el entorno.

En el presente texto mostraremos aquellos factores, y hechos determinantes, que contribuyeron a dar forma al proyecto, desde su inicio hasta su presentación, en formato exposición, en el Museo de Bellas Artes de Castelló.

OBJETIVOS COMPARTIDOS, PROYECTOS COMPARTIDOS

En línea con las premisas de la convocatoria que lanzó el CMCV, el objetivo general de nuestra propuesta era incorporar los lenguajes de la creación contemporánea a los procesos de aprendizaje, mediante la producción de un proyecto artístico que fuera colaborativo.

En nuestro caso, desde Cràter, siempre hemos situado nuestro foco de interés sobre el espacio híbrido que generan los puntos de intersección entre el arte y la educación, porque consideramos que es un espacio muy fértil desde el cual identificar y analizar, cuáles son las tensiones que se suscitan al cuestionar las maneras que tenemos de producir y generar conocimiento.

A lo largo de los años, hemos comprobado, que una de las potencialidades que tiene la experiencia artística, es que nos permite cambiar el punto de vista desde el cual miramos el mundo y al mismo tiempo participar en la producción de nuevas realidades. En este caso, hacer una relectura de nuestro entorno a través de la práctica artística, tendría que activar saberes que posibilitarían cambiar radicalmente nuestra mirada sobre el estado de las cosas y los hechos más próximos.

En consecuencia, como colectivo de artistas/docentes/investigadoras, preocupadas en los procesos de transformación social, algunas de las premisas más importantes que nos planteamos y que intentaríamos preservar durante todo el proyecto, serían:

a) Que el proyecto fuera relevante por todas las personas que participábamos, independientemente del rol que asumiremos: estudiantado, profesorado, madres y padres, directiva del centro, artistas, etc.;
b) Que nos sintiéramos parte imprescindible de todo el proceso;
c) Que nos valiera como reflexión crítica sobre nuestro entorno más próximo.

Por otro lado, también se encontraban entre nuestros objetivos específicos, en cuanto a la investigación y la práctica artística, el hecho de:

1. Mostrar la situación de los entornos escolares, mediante procesos de creación artística contemporánea.
2. Fomentar la creación artística, como herramienta de análisis y reflexión de problemáticas sociales, políticas y de género, en el ámbito escolar.
3. Promover la capacidad social de resolver problemas mediante el trabajo en comunidad.
4. Establecer relaciones entre la producción cultural contemporánea y los ámbitos de la educación formal.

SITUACIÓN Y RELATO

Para situarnos, también nosotras, diremos que como investigadoras, siempre hemos sido conscientes de los referentes que nos han influido, en determinar como podría ser esta experiencia.

Por un lado, Neus ha dedicado gran parte de su formación, como investigadora, a estudiar la educación imaginada por el arte, en las escuelas experimentales, muchas de ellas asociadas a las vanguardias artísticas, como por ejemplo la Bauhaus (Alemania, 1919-1933), la Vkuthemas (URSS, 1920-1930) y el Black Mountain College (EE. UU., 1933-1957). Investigaciones que también han tomado forma en su práctica docente, basada en la aplicación de metodologías artísticas para la producción de conocimiento situado. Es decir: la utilización de la práctica artística como estrategia didáctica.

Por otro lado, Verònica, al desarrollar su actividad docente en varias etapas formativas (primaria, secundaria y universitaria) en Chicago y alrededores, supo de iniciativas innovadoras de colaboración entre entidades artísticas y escuelas, como las realizadas por el Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE), o el Museum of Contemporary Art, con las escuelas públicas de Chicago.

Así, durante la ejecución de nuestro proyecto, nos referíamos frecuentemente a AREA Chicago, como ejemplo de un colectivo que trabaja las fuerzas y dinámicas que se despliegan en los espacios donde activan sus prácticas, y que ambas siempre hemos admirado. AREA Chicago es un colectivo de artistas, investigadoras, educadoras y activistas que viven y trabajan en Chicago. Entre sus proyectos, encontramos *Notas for a People's Atlas* (AREA Chicago 2011), en el cual recogen las interpretaciones de varias ciudades por parte de personas que las habitan. Las cuales están expresadas en forma de intervenciones gráficas sobre planos. De este proyecto nos interesaba tanto la estética como la reflexión particular de cada uno de los participantes y, a otro nivel, la manera en que involucran en el proceso a un buen número de personas, también a escala intercontinental.

LA RESISTENCIA

Desde el inicio, nos pareció que la idea de "Resistencias", era muy oportuna como punto de partida de nuestro proyecto. Las resistencias eléctricas retienen la electricidad para transformarla en energía calórica (afecto) y lumínica (luz). Una metáfora que implica que el arte puede ser empleado para resistir y para generar energía ante las dificultades.

Brotan las siguientes cuestiones:

- Ante qué o quien resistimos?
- Quién nos acompaña?
- Cuáles son nuestras estrategias para resistir?
- Cuál es el contexto desde el cual resistimos?

Huelga decir, que el actual sistema educativo, es el resultado de las sucesivas reformas educativas, las cuales han sido asumidas por las instituciones padeciendo, los efectos del neoliberalismo, que nos ha dejado, desafortunadamente, en el contexto del estado español, una escuela pública, desahuciada de recursos y condiciones, como institución democrática, en cuanto que, tal como está estructurada "condena al 30% del alumnado al abandono escolar y despilfarra uno de los principales recursos de toda sociedad: la capacidad de aprendizaje de las generaciones más jóvenes" (Rodríguez-Prada, 2010).

Durante el proceso de investigación, algunas experiencias nos hicieron retomar el concepto de "resistencia" en diálogo con otros conceptos estudiados.

En lo que se refiere al mismo centro, hay que

decir que al acceder por primera vez, y teniendo presente nuestra experiencia pasada como alumnas de secundaria, nos llamó mucho la atención encontrarnos a profesores y profesoras vigilando (Foucault 2002, 135) los pasillos. Hoy en día, el profesorado tiene que asumir voluntariamente o involuntariamente, hacer "guardias", para prevenir y penalizar que los y las estudiantes puedan cometer alguna infracción. Normas en los pasillos, guardias extraordinarias, política de puertas cerradas con llave... Aspectos que se han normalizado recientemente a las instituciones educativas, y que se justifican en algunos casos, tomando como ejemplo sucesos de otros países, que no son representativos de nuestro contexto.

En cuanto a la cuestión del rendimiento académico, la priorización de resultados demostrables numéricamente ha conducido a que se restituyan rasgos de lo que Freire denominaba el "concepto bancario de la enseñanza", con un experto (el enseñante), que narra o transmite contenidos hacia los estudiantes, que quedan relegados a un papel pasivo (Freire 2005, 72). Muchas veces este hecho se produce porque desgraciadamente, el profesorado, se ve forzado a precipitar al alumnado hacia objetivos curriculares, dado el hecho que la culminación del ciclo finaliza con la Prueba de Acceso a la Universidad, y de este modo se justifica que se desplacen otras necesidades más específicas o urgentes de aprendizaje que pueda tener su alumnado.

Por otro lado, en los barrios se percibe, de manera tangible, los efectos del capitalismo global y las sucesivas políticas de restricción económica, que han incrementado la desigualdad de recursos, el recorte de servicios sociales, los procesos de gentrificación, etc. En el supuesto que nos ocupa, nos encontramos en una área con una serie de particularidades que la distinguen de otros barrios de Castelló, como por ejemplo que está situada en una zona periférica, que se empezó a urbanizar hace relativamente poco. De hecho, recibe su nombre de Grapa, por la constructora que empezó los primeros bloques de viviendas para clases humildes en los 80. Sin embargo, en los últimos años se han producido una serie de cambios que la han revalorizado. De hecho, las construcciones de aquella época, en algunos casos de carácter social, hoy en día contrastan con el acabado de los modernos bloques de nueva construcción o las viviendas unifamiliares (materiales, dimensiones, ...). Este contraste se puede apreciar también en las calles y en los comercios, que ya muestran con timidez los cambios a que se someten los barrios cuando se encuentran en un incipiente proceso de gentrificación.

Obviamente, estas circunstancias, también afectan el funcionamiento del IES El Caminàs, a su vecindario, a su alumnado y a su profesorado.

EXPLORACIÓN DEL ESPACIO Y DEL HECHO COTIDIANO

Para explorar la realidad que habitaría el proyecto, el espacio adquiría una importancia vital. Michel Foucault explica como los espacios "en cuanto que procesos de relaciones, están constantemente cargados con las fuerzas ideológicas y culturales" (LaBelle 2010, 31) que se desarrollan en ellos (Foucault 1984, 3). Esta visión recuerda y concuerda con las teorías de Henri Lefebvre cuando afirma que el espacio es el ámbito en el cual las estructuras de poder, que se ejercen en un sistema social particular, se manifiestan a través de la arquitectura y la planificación urbana (Lefebvre 1991). Así como con la ubicación y disposición de los centros de poder, la publicidad, los puntos de encuentro y las oportunidades de generar intercambios.

Lo mismo explica Irit Rogoff, a propósito de obras de artistas que cuestionan los márgenes geográficos de una manera que Lefebvre situa en el espacio es social, en constante proceso de producción, y genera una ilusión de transparencia que no es real (Rogoff 2000, 23). Por lo cual, si nos proponíamos llegar a identificar los centros de poder y su ideología implícita en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se volvía imprescindible investigar el espacio (y el entorno), donde estos se sitúan.

Por esta razón retomábamos las teorías sobre el espacio, para incorporarlas a nuestra metodología. Lefebvre propone un estudio profundo del espacio y de la manifestación de las fuerzas y dinámicas de poder que tienen lugar en la sociedad, con el fin de poder entender la realidad. Para conseguir tal objetivo, este estudio necesitaba alcanzar las prácticas: las percepciones (lo percibido), las representaciones o teorías sobre el espacio (lo concebido), y el imaginario espacioa a lo largo del tiempo (lo vivido). La memoria, como elemento temporal anclado en el espacio, es otro de los aspectos con el que pretendíamos indagar en nuestro estudio.

Posteriormente, Gilles Deleuze examina el concepto de territorio a partir de las implicaciones que comporta. Y acuña, junto a Félix Guattari, los de desterritorialización y re-territorialización (Deleuze y Guattari 1972, 33-34). Además, designa al cartógrafo, refiriéndose a Foucault, como aquel que proyecta líneas, indicando la "causa inmanente" en un centro de poder (Deleuze 1987, 49). Estas teorías, junto con el trabajo de Michel De Certeau sobre la vida cotidiana (1988), y movimientos como la psicogeografia y la Internacional Situacionista, han dado lugar a prácticas interdisciplinares como la

deriva, la cartografía y el mapeado intensivo (deep mapping) (Bloom y Sacramento 2017, 4-8), a menudo en combinación entre ellas.

La deriva trata el paseo y la observación (a veces junto con el registro documental) de lo que se encuentra en el entorno. La cartografía trata de saberes acumulados, a manera de capas, sobre un concepto. El mapeado intensivo combina la representación espacial con muestras del contexto espacial-temporal y recibe su nombre del libro PrairyErth : A Deep Map (1991), de William Least Heat-Moon.

Estas tres estrategias del artista como etnógrafo, que a menudo se usan colectivamente, pueden aplicarse en el entorno educativo como métodos que los estudiantes pueden usar para guiar su proceso de aprendizaje.

PRÁCTICAS: AQUÍ Y AHORA

Nuestro trabajo colectivo, como artistas, se ha traducido en proyectos que de alguna manera también se planteaban una exploración múltiple del espacio. Por ejemplo, en Mapa de los deseos (2014), realizaremos entrevistas a miembros de la comunidad universitaria, tanto al profesorado como al alumnado. Posteriormente, colocábamos códigos QR, para enlazar estas entrevistas en los lugares escogidos por los propios entrevistados. Así, se creaba un paseo para ser explorado y escuchado por el visitante y la visitante. De manera similar, en Texto Hiperlocal (2017), retomamos la idea de cartel y códigos QR; esta vez situados en el centro histórico de València, para designar puntos de lectura de una ficción generada a partir de hechos históricos y de las memorias de una serie de personajes femeninos que abarcaban varias generaciones de las últimas décadas. Generando un relato alrededor de las transformaciones a la vida de las calles y de las personas.

SOMOS COLECTIVA: POSICIONES

Llegadas a este punto conviene explicar, igualmente, nuestro proceso de trabajo como colectivo. El objetivo, al trabajar conjuntamente, es el de generar un espacio de pensamiento (Sheikh 2009) compartido. Este hecho nos permite replantearnos muchas de nuestras preconcepciones, a menudo asociadas con la producción artística y académica. Por un lado, concebimos la tarea de la artista como una actividad social, compartida, disidente y libre, que permite reestructurar la realidad cotidiana para, de este modo, repensar la organización y percepción de las convenciones sociales existentes. Por este motivo, el arte basado en el objeto y en la voz individual del artista no nos parece tan interesante como la creación de situaciones y experiencias compartidas. Además, la forma que toma el sujeto colectivo es fundamental, puesto que se sitúa como una más de sus componentes. Es una voz más, que actúa como interlocutora de las otras. En el colectivo no somos una suma de individualidades, somos otra voz.

A partir de nuestro trabajo (Soria-Martínez y Lozano-Sanfèlix, 2017), hemos generado una serie de puntos o principios que siempre nos guían y que son los siguientes:

1. Creación de un intersticio de funcionamiento cooperativo.
2. Voluntad de cuestionamiento continuo.
3. Convergencia de tiempos.
4. Convergencia de espacios.
5. Cuidado de las relaciones interpersonales dentro del colectivo.
6. Generación de apoyos.
7. Compilación de saberes, realmente útiles.

METODOLOGÍA UTILIZADA Y LIMITACIONES

La manera en que abordamos los objetivos propuestos fue ofrecer unas condiciones y recursos que nos permitieran vivir una serie de experiencias, como por ejemplo:

1. Visualizar los entornos escolares mediante la creación: de una cartografía, que mostraría el proceso del proyecto en una exposición; de un archivo físico, que sirviera como recurso pedagógico; una intervención del espacio público; con códigos QR geo-localizados que nos conducirían a una plataforma en línea con contenidos.

2. Fomentar la creación artística contemporánea, practicando metodologías artísticas de investigación: a partir de las obras de LaMonte Young, relacionadas con el proceso artístico; de Joseph Kosuth, relacionadas con el análisis y la reflexión sobre el lenguaje verbal y visual como representaciones de conceptos; y, de Rogelio López Cuenca, relacionadas con las problemáticas sociales.

3. Promover la capacidad social de resolver problemas, mediante la investigación sobre el entorno próximo y compartido, usando el paseo como práctica estética y a través de procesos asamblearios.

4. Establecer relaciones entre el arte contemporáneo y la educación, a través de la articulación de las obras artísticas y el proceso de pensamiento que implican. En el caso de LaMonte Young, profundizamos en los aspectos filosóficos relacionados con el azar y el hecho de andar como práctica artística. Al hablar de Joseph Kosuth, aprendíamos sobre Ferdinand de Saussure, el triángulo semiótico y la relación entre la lingüística y el arte conceptual. Al observar el trabajo de Rogelio López

Cuenca, abordábamos la práctica artística de la cartografía como una posible metodología de investigación.

5. Finalmente, con el trabajo anterior de Cráter, nos introducíamos en el concepto de espacio público y las intervenciones urbanas utilizando códigos QR y la realidad aumentada. Además de esto, acortábamos la distancia entre los espacios del arte y la educación, al exponer los resultados obtenidos en un centro de arte, en la escuela y en el espacio público, y online (en la red de internet).

Conscientes de la complejidad de las situaciones que se desarrollan en estos contextos y la dificultad de intervenir en la misma estructura de la institución, nuestra intención fue de aprovechar al máximo el tiempo y los recursos para generar un espacio intersticial, dado que disfrutábamos de un estatus privilegiado. Éramos un cuerpo externo, pero con capacidad de acción y recursos. Por lo tanto, considerábamos que lo más legítimo era facilitar un espacio de libertad para expresarse y compartir afectos y desafectos y dar voz a las reflexiones y las vivencias.

Si Booth afirma que el artista-docente ayuda a las personas a saber qué hacer cuando no saben qué hacer, nos planteamos, como artistas-docentes-investigadoras, si podríamos ayudar concretamente al alumnado, a generar una reflexión compartida y crítica sobre su realidad.

Como la finalidad principal del proyecto era concebir encuentros con los estudiantes dividimos el proyecto en cuatro fases/propuestas.

ETAPA ZERO: CONTACTO

Dado que queríamos integrar en el proyecto a todas las personas que componían la comunidad educativa de la IES El Caminàs, en primer lugar y para tomar contacto con ellas y el centro, concertamos una serie de entrevistas individuales y semiestructuradas para tener una visión más próxima de un buen puñado de sus miembros (alumnado, profesorado, directiva, etc.). Estas conversaciones versaban alrededor de las preguntas que anotamos a continuación, las cuales nos sirvieron para vertebrar todo el proyecto:

· ¿Cuáles son nuestras resistencias?
· ¿Cuál es nuestro contexto?
· ¿Qué nos caracteriza y que nos interesa?
· ¿Cuáles son nuestros deseos?

ETAPA UNO: DIBUJAR UNA LÍNEA Y SEGUIRLA

En la primera fase, decidimos tratar de evitar el formato de lección; y en lugar de explicar lo que queríamos hacer, quisimos experimentar juntas la idea de práctica artística mediante el uso de la metáfora y la acción.

Por ejemplo, en la primera sesión, realizamos una performance basada en la Composición número 10 (1960), de LaMonte Young: Dibuja una línea recta y síguela.

¿Como hacer una línea con el cuerpo? (Adamson 2009). ¿Cómo construimos nuestros saberes? Y la respuesta que encontramos fue: Haciendo y deshaciendo.
Así pues, sin palabras, nos vestimos los pies con unas esponjas y dibujamos con una tiza en la mano un trazo en el suelo, mientras andábamos hacia atrás.

En esta acción, el trazo se convierte en línea y la línea en círculo. Avanzamos borrando con los pies la línea que hemos dejado durante el camino, y sobre ella volvemos a trazar una de nueva. Poco a poco los trazos van quedando difuminados en el suelo mientras la nueva línea se superpone al rastro que han dejado las anteriores. Aprender es reescribir aquello que sabemos, una y otra vez. La idea nueva modifica y concreta lo que sabemos, en un bucle que nunca acaba. Finalmente tiene más presencia aquello que no sabemos, que aquello que acabamos de aprender. En el cemento del patio del IES El Caminàs se distingue un círculo de color. A continuación, repartimos tiza e invitamos al alumnado a que tracen su propio círculo.

El inicio de un diálogo sin palabras.

ETAPA DOS: ACCIÓN

Y salimos a andar. Con un mapa ampliado del barrio de Grapa, dibujamos un itinerario colectivo por donde pasearíamos juntas. Durante este paseo, en que los estudiantes sostenían versiones más pequeñas del mapa para tomar notas sobre su entorno, de vez en cuando, nos deteníamos y alguien nos explicaba sus recuerdos y experiencias en ese lugar. La compilación de estas voces empezaron a dar forma a la cartografía sonora.

De vez en cuando retomábamos y rehacímaos el paseo. Sumando todo aquello que habíamos encontrado en los anteriores y que nos había llamado la atención. Durante los trayectos hablábamos de Joseph Kosuth y de la importancia de los conceptos para el arte contemporáneo. Especialmente, conversamos sobre cómo los objetos pueden corresponderse o relacionarse con un código lingüístico, con un código visual y con la abstracción, o la idea general que tenemos de ellos. Esto lo aplicamos a aspectos específicos del barrio de Grapa, como por ejemplo, qué importancia tenían los nombres de las calles, y como estos nombres y sus significados podían entrar en contrastes con

sus experiencias en los espacios, relatos oficiales del lugar yuxtapuestos a sus propios recuerdos. Y rehacíamos el plano del barrio. Y elaborábamos la cartografía conceptual.

También propusimos traer objetos y materiales diversos, para incorporarlos a la propuesta, sin embargo, el alumnado y el profesorado prefería dibujar y pintar, y cambiamos de rumbo. Entonces decidimos traspasar el mapa que habían estado interviniendo a una gran retícula de cuadrados de madera, y trabajar en la cartografía plástica para ser expuesta en el museo. Así realizaron su interpretación del espacio y les resultó más fácil llevarla a cabo.

Volvíamos a rehacer el paseo, todo pasaba en movimiento, ahora íbamos provistas de códigos QR en pegatinas, para pegarlos en el espacio público. A estos se enlazarían los materiales que ellos escogerían entre todo el material elaborado, para crear una red de impresiones subjetivas del espacio, superpuestas sobre el espacio físico. Con esto se cerraba el círculo y pasábamos a preparar la producción artística y la exposición. Sin advertirlo, se abrió la fase final del proyecto. Entonces empezamos a articular los materiales que se habían generado durante el proyecto: fotos, grabaciones de video, de audio, escritos, lecturas, etc.

De manera paralela a esta exploración, que realizamos con los estudiantes, continuamos la serie de entrevistas semiestructuradas con docentes, estudiantes, directiva y otros trabajadores del centro, el vecindario y los comercios del barrio. Estas entrevistas fueron recogidas en video, y se mostraron en la inauguración de la exposición. A partir de este resumen, podemos aproximarnos a las múltiples miradas que esta serie de personas sostiene sobre El Caminàs, su evolución durante las últimas décadas, y su impacto en la vida del barrio.

ETAPA TRES: EXPOSICIÓN Y PUBLICACIÓN

La última etapa consistía a revisar todo el material y pensar como mostrarlo.

En formato exposición y en formato publicación.

En el presente documento también hemos contado con la contribución de diferentes investigadores e investigadoras que han aportado reflexiones sobre sus propias experiencias en las intersecciones entre el arte y la educación.

RESULTADOS

Esta ha sido una primera experiencia que ha puesto de relieve ciertas cuestiones sobre el arte y la educación, y la importancia de las acciones experimentales entre estos dos campos. Los estudiantes expresaron su satisfacción al haber rememorado sus recuerdos y haber disfrutado en el entorno educativo, sensación que encontraron inusual. A esto contribuyó al hecho que durante el proceso se sintieron más libres, porque podían escoger qué hacer y fueron experiencias que les hicieron sentirse más unidos con sus compañeros y compañeras, y también con el profesorado, el centro y el barrio.

Aun así, en el proceso de realización de este proyecto, nos hemos encontrado con varias contradicciones. Por un lado, nos planteábamos crear una experiencia de aprendizaje teniendo en cuenta lo que habíamos aprendido de las teorías de Paulo Freire (2005) y Dorothy Heathcote (Hickey-Moody y Kipling 2015, 59-78). Centrándonos en desmontar la noción del maestro como “el que sabe”, y tratando de borrar la posibilidad del experto docente, cuestionando las prácticas existentes. Era esencial generar otro tipo de dinámicas, las cuales estimularon la participación de todos los estudiantes e impulsaran un aprendizaje colaborativo, horizontal. Pero por otro lado pensamos que fuimos muy optimistas en acotar el proyecto y no calculamos bien el calendario previsto.

También encontramos una serie de restricciones que limitaron el alcance del proyecto. La compartimentación actual del sistema educativo significa que los estudiantes tienen que permanecer en una clase 50 minutos y después tienen que ir a una aula diferente. Por lo tanto, había una restricción de tiempo y espacio. Y tuvimos que cambiar de aula en muchas ocasiones para poder disfrutar de un tiempo adicional a las clases de arte. Además de esto, tuvimos que considerar la posibilidad de utilizar el tiempo de recreo, sin alterar el tiempo necesario para descansar de los estudiantes, para continuar con el proyecto. Con la ayuda de Nely, formamos un segundo grupo de estudiantes que vinieron voluntariamente después de las clases, pero nuevamente hacía falta siempre acotar el tiempo.

No obstante estos y otras trabas que encontramos, conseguimos superar los obstáculos gracias al interés y la cooperación del alumnado y el profesorado, que nos dejaron sus horas de clase y, a veces, también sus espacios (como la sala de tutoría, la biblioteca, etc.) para llevar a cabo el proyecto.

Además, había otros tipos de barreras que también nos costó superar: que el alumnado se sintiera cómodo y se expresara libremente, que se sintieran confortables para tomar la iniciativa de las propuestas, de poner en valor sus pensamientos y vivencias, y cuestionar algunas de las rutinas del centro...

Afortunadamente, la participación en la elaboración del proyecto fue excelente y el alumnado continuó con el proyecto, incluso después

de acabar el curso. Aun así, la investigación sobre el espacio y la organización de la producción artística recayó principalmente en nosotras y el profesorado.

El calendario no ofrecía las condiciones necesarias para el tipo de proyecto planteado. En primer lugar, porque las transformaciones totales solamente se pueden conseguir a través de un compromiso muy firme y un proceso conjunto de toda la comunidad educativa. Por ejemplo, que un centro asuma trabajar por proyectos implica un replanteamiento exhaustivo de la organización y de las estructuras que lo rigen. Además de nuestras propias limitaciones, los estudiantes no podían permitirse "gastar" tiempo en un proyecto que no contribuiría a mejorar sus calificaciones. Por eso la participación que recibimos del alumnado que tenía que realizar la prueba de acceso a la universidad, que fue más escasa.

Una forma en qué pudimos contrarrestar estos factores o trabas, fue a través de la conexión que establecimos con los y las estudiantes. Que a pesar del relativo poco tiempo que tuvimos, fue especialmente importante. Esto fue, sin duda, gracias a la relación que Nely Gómez había establecido previamente con ellos y ellas, y la percepción que tenían del departamento de Arte del IES El Caminàs, que ella dirigía.

De manera especial, las artes son el espacio que puede vincular y motivar al alumnado. Teníamos estudiantes que escribían poesía, rapeaban, pintaban, dibujaban, tocaban instrumentos musicales, ... fuera de la institución educativa. También por eso, este proyecto les interesó tanto.
Huelga decir, que los recortes económicos y en profesorado, en recursos e infraestructuras, no ayudan al alumnado a sentir que los centros educativos son espacios donde poder desarrollar sus intereses y encontrar personas que pueden acompañarlos en su crecimiento.

Huelga decir, que el profesorado está implicado y comprometido tanto profesionalmente como personalmente en su quehacer y las responsabilidades que han adquirido.

Posiblemente por eso, iniciativas como Resistencias Artísticas, hacen posible divisar otras maneras de hacer y relacionarse, tanto para el alumnado, como para el profesorado y las artistas.

De explorar, comprender y construir la realidad, nuestro mundo, de otras formas. Y no podemos estar de otro modo que contentas de haber compartido la experiencia con todas ellas y ellos. Ahora también, nuestra realidad, es otra.

REFERÈNCIAS

Adamson, G. (2009): Draw a Line and Follow It. From Sketch to Product (2009 - 2011), Victoria and Albert Museum <https://www.vam.ac.uk/blog/sketch-product/draw-line-and-follow-it> Accedit 4/12/2018.

AREA Chicago (2011): Notes for a People's Atlas, Chicago: AREA Chicago Imprint.
<https://peoplesatlasdotcom.files.wordpress.com/2011/08/area_npa.pdf> Accedit 4/12/2018.

CAPE (2016): Arts Integration <http://capechicago.org/arts-integration/> Accedit 4/12/2018.

Cràter. Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos (2014): Mapa dels desitjos, instal·lació sonora en l'espai públic, València: xvii Mostra d'Art Públic de la Universitat de València.
-(2017): TextHiperlocal, text online i intervenció en espai públic, València: Festival de Arte Urbano Intramurs.

De Certeau, M. (1988): The Practice of Everyday Life, Berkeley i Los Ángeles: University of California Press.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1983), Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Foucault, M. (1984): "Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias", en Architecture /Mouvement/ Continuité, octubre (basada en "Des Espace Autres," conferència pronunciada en març de 1967. Traduït del francés per Jay Miskowiec)
<http://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf> Accedit 4/12/2018.
-(2002): Vigilar y castigar, Buenos Aires y Ciudad de México: Siglo Veintiuno editores.

Freire, P. (2005): Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition, Nova York i Londres: Continuum International.

Heat-Moon, W. L. (1991): PrairyErth (a deep map), Boston: Houghton Mifflin Company.

Hickey-Moody, A. y Kipling, A. (2015): "Dorothy Heathcote, Practice as a Pedagogy of Resistance", en Hickey-Moody, Anna, i Page, Tara (eds.), Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms, Lanham: Rowman & Littlefield International, pp.59-78.

Kosuth, J. (1965): One and Three Chairs, instal·lació, Nova York: Museum of Modern Art (MoMA).

LaBelle, B. (2010): Acoustic Territories. Sound Culture and Everyday Life, Nova York i

Londres: Continuum International.

Lefebvre, H. (1991): The Production of Space, traduït per Donald Nicholson-Smith, Oxford i Cambridge: Blackwell.

López-Cuenca, R. (2015): Radical Geographics, exposició, València: Institut Valencià d'Art Modern (IVAM).

Rodríguez-prada, J. R. (2010): Conflicto y reforma en la educación [1986-2010]. Los años decisives: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE, Madrid: Traficantes de sueños.

Rogoff, I. (2000): Terra Infirma: Geography's Visual Culture, Oxford i Nova York: Routledge.

Sheik, S. (2009): "Objects of study of comodification of knowledge? Remarks on artistic research", en Art&Research 2(2): 1-8. <www.artandresearch.org.uk/v2n2/pdfs/sheikh.pdf>

Soria Martínez, V. y Lozano-Sanfèlix, N. (2017): "La cuarta voz: la idea de colectivo como interlocutor", en AusArt Journal for Research in Art. 5, 1, pp. 25-37.

Young, LaMonte (1960): Composition #10 (Draw a Line and Follow It).

02—ARTE + EDUCACIÓN = EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ / Rock Valley College
NEUS LOZANO-SANFÈLIX / Universitat Jaume I

Para sumergirnos y acotar qué entendemos por arte y por educación, a continuación expondremos algunas de las reflexiones y contradicciones que nos han permitido situarnos y posicionarnos de determinada manera en la intersección de estos dos ámbitos de estudio. Los cuales, hoy en día es encuentran inmersos en un fuerte proceso de cuestionamiento y transformación
que viene impulsado por la necesidad y la voluntad, también des del ámbito académico, de construir un nuevo relato sobre aquello que entendemos por educación artística.

EL ARTE EN LAS ESCUELAS

Tradicionalmente, se ha venido entendiendo el arte en las escuelas como esa asignatura en la que se enseña a dibujar y a pintar, que muchos estudiantes odian y que les lleva a la conclusión de que ser artista es un don, o una cualidad que viene dada, como ser alto o tener los ojos azules, y que ellos, por desgracia, no la poseen. En las entrevistas que llevamos a cabo para *Cartografies de l'entorn* en el IES El Caminàs, y exceptuando aquellos que se dedican profesional o semi profesionalmente a alguna actividad artística, muchos de los profesores y estudiantes afirman no tener ninguna habilidad para el arte, y se expresan usando incluso calificativos como "nulo" o "torpe". Pensamos que estas actitudes se corresponden con una concepción muy extendida en nuestra sociedad, según la cual se considera al artista como alguien especial "que vale" para el arte.

En nuestro sistema educativo, se genera una situación del tipo huevo-gallina en la que es difícil determinar qué ocurre primero, si relegamos la educación artística porque nos encontramos insuficientemente formados, o la formación artística que recibimos es escasa porque la consideramos de menor importancia respecto a las demás materias. Durante la educación primaria la responsabilidad de enseñar arte recae sobre el maestro generalista, que se siente insuficientemente equipado para la tarea y recurre a cuadernos de plástica, que consisten básicamente en fichas para completar. Más tarde, en la secundaria, el especialista (alguien que, ahora sí, ha demostrado "valer" para el arte) recibe a los estudiantes que provienen de este tipo de enseñanza y se ven en la situación de tener que compensar la formación que han recibido en el limitado tiempo que ven a los estudiantes, que se reduce a unas dos horas por semana.

Esto supone una espiral negativa, ya que por un lado, la formación de los estudiantes en arte ha sido insuficiente en la etapa anterior, y por el otro, las posibilidades de formarse en esta nueva etapa se ven restringidas por la limitación de los horarios que se dedican al arte. De esta manera, los estudiantes carecen de los elementos necesarios para poder desarrollarse artísticamente en este entorno y como consecuencia de esto, la motivación es casi nula, salvo en contados casos. Además, el hecho de que existan estos pocos estudiantes que sí muestran comportamientos artísticos a pesar de su escasa formación contribuye al mito de que para el arte "hay que valer", alimentando de esta manera la desmotivación de los demás.

Además de esto, la cultura general que se tiene del arte se limita a obras que se encuentran en el museo. Por eso, la enseñanza de arte se concibe como la transmisión de una serie de técnicas que producen objetos para el placer estético, en el caso de las asignaturas prácticas, o de una colección de datos y fechas con escasa aplicación en la vida cotidiana, en el de las teóricas. Esta concepción tradicionalista del arte que lo sitúa únicamente en los libros y los museos más que en experiencias, aislado de las actividades que atañen a la población a diario, conduce a la conclusión de que la educación en arte no sirve para nada. Por eso, las asignaturas artísticas se ven, en primer lugar, aisladas del resto de materias debido al supuesto

carácter de sus contenidos y, en segundo, consideradas de menor importancia, o como se dice coloquialmente, "marías".

A nuestro parecer, estas dos consideraciones tienen graves consecuencias para los estudiantes. Por eso son muchos los educadores e investigadores que tratan de resistir esta situación. Esta viene dada por la manera en que se diseñan los planes de estudio (a menudo a nivel político y sin contar con educadores y estudiantes). Pero también, además, por la cultura que se ha establecido al respecto. Son ideas que se han arraigado de manera poderosa en la sociedad. En este texto nos proponemos refutarlas y contribuir así con nuestro grano de arena a la labor de estos educadores que reivindican con su trabajo el lugar que el arte puede y debe tener como instrumento, no solamente de placer estético, sino también de producción de conocimiento.

Para poder revertir esta situación de estancamiento, nos parece necesario que se produzca un cambio en la cultura respecto a la educación en arte, y esto puede producirse si se genera un cambio en la educación artística. Para ello, tienen que modificarse las concepciones en torno a tres cuestiones:

a)La del artista genial, o en otras palabras, quién puede ser artista;
b)La de la importancia del arte; y por último,
c)Las aplicaciones utilitarias del arte en el entorno educativo.

En cuanto a la primera cuestión, que respecta a figura del artista, existen además tres mitos. En primer lugar, está el mito de la genialidad, que afecta a la motivación y el interés de los estudiantes, qué creen que pueden hacer y de quién pueden aprenderlo. En segundo lugar, el mito de la creatividad afecta a la manera en que se posibilita el aprendizaje. Por último, el de la individualidad (que implica además otro de la originalidad) se relaciona con los objetivos, por qué es importante estudiar arte, o más bien, adquirir comportamientos propios de la práctica artística en la educación. Con respecto a la importancia del arte y su aplicación utilitarista, proponemos que el arte es importante en maneras menos evidentes pero fundamentales para el ser humano y social en nuestra cultura, y por eso guiarnos en términos de qué resulta efectivo a corto plazo puede ir en detrimento de la formación de ciudadanos en pensamiento crítico y el bien de la sociedad en general.

¿QUIÉN PUEDE SER ARTISTA?

La primera noción que nos gustaría ayudar a desmontar es la del artista "genial". Otros calificativos que suelen seguir son: creativo, original, individual, y un largo etcétera. Esta es una idea que ha venido muy alimentada por los medios de comunicación. Numerosos films y anuncios de televisión nos muestran una imagen idealizada de esta figura. En la historia del arte, nos encontramos con individuos que corroboran el mito: Pablo Picasso, Jackson Pollock, Mark Rothko… Fundamentalmente, se refuerza la historia de que el artista, para ser digno de denominarse como tal, ha de ser un hombre, preferentemente blanco y occidental que trabaja desde uno de los centros económicos y de poder, posiblemente con cierta fama de personalidad atrayente (en particular, para las mujeres), a menudo incluyendo cierto clímax dramático o episodio trágico en su vida, y siempre sin un arraigo particular y mucho menos cargas familiares que le impidan expresar su individualidad...

Sin embargo, esta figura se ha vuelto obsoleta en el arte contemporáneo. Afortunadamente, se han ido generando, en las últimas décadas, una serie de procesos en los que el papel del artista se ha ido diluyendo deliberadamente (Vidagañ, Soria y Lozano 2016, 142). Esto ha dado lugar a prácticas artísticas que representan una subversión de los términos en que se basaba el arte tradicionalmente y que se han tratado de categorizar en designaciones como arte participativo, arte público, arte y compromiso social, entre otros. Estas prácticas no se proponen la producción de un objeto, sino que se centran en el proceso y en la experiencia. Si bien toda obra de arte se completa al ser interpretada por medio de la participación activa por parte del público, en este tipo de arte se produce una decisión consciente por parte del artista de tomar este hecho participativo y extenderlo a los procesos de generación y producción de la obra misma.

Además de estos hechos artísticos, la teoría artística también lleva unas décadas cuestionando quiénes han sido los artistas motores de la cultura y quiénes pueden serlo. En este sentido los estudios culturales, de género y post-colonialistas han sido de una importancia crucial. Por ejemplo, las investigaciones de Whitney Chadwick (1992) destacan el trabajo de mujeres que anteriormente no había sido reconocido por cuestiones de tipo socio-económico o intereses políticos, pero que sirvió para avanzar la cultura de su momento histórico. Por otro lado, en el Neus Lozano (2016) arguye que otro tipo de artistas, al tomar conciencia de su tradicional subalterinidad, en el sentido que a esta palabra le confiere Spivak (1988), pueden generar un tipo de experiencias que ni quiere ni busca formar parte del arte como mercancía.

Otro de los factores que contribuyen al mito del artista es la creatividad, que se presenta a menudo como una cualidad elusiva que se tiene o no. Según se nos presenta en los medios de comunicación la creatividad está de moda y se necesita para todo, desde la cocina hasta las relaciones personales, pero pasando obviamente por las artes tradicionales. A menudo se identifica con el pensamiento de diseño y la cualidad de encontrar soluciones innovadoras a los problemas encontrados. Pero es más que eso, y se corresponde más con una serie de métodos, estrategias y comportamientos que se desarrollan a lo largo de periodos extendidos de tiempo y con una finalidad de exploración, descubrimiento y aprendizaje, que con una cualidad innata o con un momento de inspiración. Por último, otro rasgo que hemos mencionado que define al artista genial es la individualidad. Sin embargo, en el lenguaje del arte contemporáneo, tanto la participación ciudadana como las propuestas artísticas que parten de colectivos se han vuelto de gran relevancia para la iniciación de un diálogo social en los espacios urbanos. En este sentido hemos venido trabajando Cràter en nuestros proyectos, como por ejemplo *Mapa dels desitjos* (2014), *TextHiperlocal* (2017), y ahora con *Cartografies de l'Entorn*. Como hemos señalado con anterioridad en otro lugar (Vidagañ, Soria y Lozano 2016, 140-143), estos procesos participativos suponen un elemento de revitalización que formadores y estudiantes pueden recoger para incorporar en las escuelas y comunidades de aprendizaje para generar un diálogo del que todas las partes puedan obtener conocimiento.

EL ARTE NO ES IMPORTANTE

La segunda cuestión que debe modificarse es la importancia que se le confiere al arte en las diferentes etapas formativas. La educación artística en el marco de las enseñanzas obligatorias se relega todavía a un situación de inferioridad respecto de las demás materias. Inicialmente, la creación de un currículo artístico en los programas educativos a principios del s.XX (al menos en los países de habla inglesa), responde a la necesidad, según Eric Booth, de mejorar las habilidades psicomotrices de los estudiantes, con el fin de prepararlos mejor para su futura vida en la fábrica (Booth 2009, 142). El problema es que la herencia de este currículo todavía conforma la asignatura de plástica tal y como la entendemos hoy día.

Además, al estar enmarcada en el sistema educativo actual, al igual que en el resto de asignaturas, hay unos objetivos, que en caso de la educación artística, responden a un ideal de habilidad al que hay que llegar. Se varía el proyecto o la técnica pero siempre se parte de un modelo que todos en la clase imitan. Si el parecido del ejercicio producido con el modelo resulta plausible, uno es "un buen artista", "un artista sobresaliente", y si no, se suspende la asignatura. Dado que en este escenario esta asignatura no se considera troncal, o esencial para la formación del estudiante de cara a su futuro, el profesor tiende a aprobar al estudiante con una nota mediocre.

Un ejemplo similar a este ocurre también en los programas de formación de numerosos museos. Cuenta Cindy Foley acerca de su experiencia en el Museo de Arte de Columbus, Ohio, como ejemplo, que si la exposición recogía obras de Monet, el departamento de educación se proponía talleres en los que los estudiantes generaban mini-Monets (Foley 2014, 9:08). Pero cuando se realiza este tipo de proyectos, que son los más comunes aún hoy en la clase de arte, o de plástica, o de dibujo, no se potencia la capacidad de pensamiento y se responde a una idea cliché de creatividad que ejerce un efecto normativizador.

Otro enfoque tradicional de la educación artística se centra en fomentar el bienestar del estudiante. En oposición a una atención excesiva a la obtención de objetivos cuantitativos y específicos, este enfoque arguye que el arte es importante en tanto que permite al estudiante expresarse y sentirse bien consigo mismo. María Acaso explica que es a partir de las teorías de Viktor Lowenfeld, quien se centra en la capacidad autoexpresiva del niño, y en el arte como medio para el bienestar emocional, más que como vehículo de conocimiento, que se origina una brecha entre las esferas del arte y la educación (Acaso 2009, 94). En otras palabras, relega al arte a un lugar secundario, lo que causa problemas porque cuando lleguen los recortes y las priorizaciones, el bienestar no se considerará una "necesidad", sino un "privilegio".

Es importante detenerse en este concepto porque así es como se ha considerado tradicionalmente la enseñanza artística de calidad: algo a lo que solo tenían acceso los privilegiados. En el contexto español, esto se aplica mediante la depuración, durante el franquismo, del profesorado que no era afín al régimen y de los proyectos impulsados por la II República (Lozano-Sanfèlix 2015, 229). Así, mientras en el colegio se hacían manualidades, la formación artística especializada se dirigía principalmente a una clase social que podía permitirse el coste de la adquisición de una serie de técnicas mediante instrucción privada. Con el fin de la dictadura y la generalización de la educación pública, se espera que el progreso llegue a todas las clases sociales, pero con las sucesivas reformas educativas y la implementación de los recortes consiguientes, la situación de

abandono de la enseñanza de las artes se ha consolidado en una situación de normalidad.

No obstante, existen múltiples razones por las cuales es importante integrar el arte en las escuelas. En primer lugar, se ha probado su importancia para estimular la observación y el pensamiento crítico. Por ejemplo, Project Zero, una plataforma de investigación de la universidad de Harvard, han elaborado estrategias para el pensamiento visual (Project Zero), que consisten en formas de fomentar la investigación de los estudiantes a través de la observación y la formulación de preguntas. En otros lugares se ha señalado cómo el arte mejora la capacidad de atención del estudiante, y cómo esta mejora en la atención tiene un impacto directo sobre los resultados del estudiante en matemáticas, o en lengua. No obstante, en nuestra opinión, cuando se destaca el arte como un mero instrumento para mejorar el rendimiento, se cae en una trampa: la de que el arte es solamente importante en tanto que nos prepara para otra asignatura, una de las de verdad. Esta jerarquía de las disciplinas ha quedado obsoleta con el cambio de paradigma que ha traído consigo el siglo XXI y las nuevas economías relacionadas con las tecnologías y las relaciones sociales. Además, las artes pueden ser utilizadas para educar en pensamiento crítico. Pero principalmente, deberíamos considerarlas por la importancia que las artes tienen por sí mismas.

La aparición de la nueva economía, como mencionábamos en el párrafo anterior, ha mejorado la consideración hacia las artes en la educación. No obstante, lo que se genera es un nuevo tipo de trampa, similar a la anteriormente descrita. Si en siglos anteriores se preparaba al estudiante para su vida futura como trabajador en la fábrica, la transformación de los trabajos que han traído las nuevas economías se traducen en unas nuevas necesidades educativas. Esta transformación se identifica con la demanda de actividades que requieren pensamiento de diseño y la cualidad de encontrar soluciones innovadoras a los problemas encontrados. Por este motivo han surgido iniciativas como STEM, que reclama una mayor concentración del aprendizaje en las asignaturas científicas, tecnológicas, de ingeniería y matemáticas (por sus siglas en inglés), y más recientemente, STEAM, que al añadir la A de arte, precisamente destaca la importancia del arte en combinación con esas otras materias para preparar a los estudiantes para el mercado laboral actual.

Ahora se encuentra en fase de aplicación en numerosas escuelas, en parte debido a la popularidad con que se ha propagado, y en parte por “invitación” de políticos y gestores de la educación. Sin embargo, es nuestra opinión que este tipo de propuestas pueden llevar a reforzar todavía más la jerarquía entre disciplinas en detrimento de una formación global del estudiante como pensador crítico. Ya que se puede llegar a la conclusión, que algunas materias son más válidas para la producción de conocimiento, y considerar que el arte es una especie de “vapor” que puede servir para mover los engranajes.

Porque con esta A no se entiende generalmente el arte en tanto que pensamiento abstracto, divergente, horizontal, sino el pensamiento de diseño, de resolución de problemas. Más orientado a la ingeniería que a la teoría crítica. Por tanto, cabe preguntarse qué es lo que deberíamos de buscar en una educación artística que sea verdaderamente educación y verdaderamente artística, para evitar que el arte en las escuelas sea una versión moderna de aquel que pretendía preparar a los obreros para la vida en la fábrica. En este sentido, no solo puede abarcar la innovación como obsolescencia programada y solución de problemas que los entornos de trabajo modernos necesitan, sino más bien un vehículo para la producción de pensamiento crítico, abstracto y divergente en un sentido más amplio.

POSIBLES AGENTES DE CAMBIO

No nos gustaría sin embargo aportar una visión negativa o pesimista del panorama educativo actual. Existen muchos aspectos por los que podemos ser optimistas. En nuestra experiencia, basada en nuestras investigaciones y nuestro trabajo con estudiantes, hemos podido observar una serie de factores que pueden tener una importancia decisiva para generar una transformación positiva en la educación.

TRANSFORMAR EL PAPEL DEL EDUCADOR Y EL PAPEL DEL ARTISTA

Destacábamos anteriormente la aparición en las últimas décadas de prácticas artísticas basadas en la experiencia, que demuestran un interés social y utilizan métodos colaborativos, en las que no existe una unidireccionalidad del discurso que se dirige del artista al público, sino en las que se facilitan las condiciones para que se genere un tejido de discursos, plural y experiencial. De manera paralela, en el campo de la educación se han venido generalizando una serie de teorías de aprendizaje que cuestionan asimismo el papel del educador como el enseñante experto que explica el saber de manera unidireccional a los estudiantes.
En un número creciente de escuelas se ha producido un cambio de paradigma, influido por las teorías de Maria Montessori, Jean Piaget, Erik Eriksson and Lev Vygotsky, que contemplan las etapas de desarrollo por las que pasa el estudiante y cómo él o ella participan activamente en su adquisición de conocimiento. De esta manera, se entiende al maestro o profesor

más bien como un facilitador de condiciones (Giroux 1997, 178) gracias a las cuales el estudiante realiza la acción de aprender. Por tanto, la o el estudiante se responsabiliza conscientemente de su aprendizaje, lo que además conlleva su toma de conciencia sobre sus propios procesos cognitivos.

Estos desarrollos, que se han dado de manera paralela en arte y educación, han llevado a muchos profesionales de ambas disciplinas a generar unas prácticas de intersección entre estas, por lo que la frontera que antes las dividía se halla deliberadamente difusa (Vidagañ, Soria y Lozano 2016, 144). En este sentido, son los profesionales, educadores y artistas, los que se encargan de abrir un espacio intersticial que cuestione este estado de las cosas. Un aspecto específico en el que ya se encuentran trabajando numerosos formadores, es el fomento de la transversalidad y las conexiones con otras materias diversas. El problema reside en que a menudo, para poder realizar este tipo de trabajo, que se relaciona con la vida y los intereses de los estudiantes, el docente se ve obligado a proporcionar él mismo sus recursos y su tiempo, ya que las clases se ven restringidas por horarios y obligaciones curriculares.

FORMAR ESTUDIANTES AUTÓNOMOS Y EMPODERADOS

La incorporación de nuevos lenguajes del arte contemporáneo en el aula libera tanto a los profesionales de la educación como a los estudiantes de los límites de la educación tradicional. En primer lugar, porque no hace falta poseer el don de “dibujar bien”, que es uno de los temores derivados del mito del gran artista que contribuye a inhibir a profesores y estudiantes. Por un lado, la atención se centra en el proceso, no en el resultado. En otras palabras, el progreso que hace un estudiante, la experiencia que adquiere, es más importante que el resultado final, cuya valoración de todos modos (como por ejemplo si es un “buen” o “mal” dibujo) respondería a parámetros altamente subjetivos. Por otro lado, porque en los lenguajes del arte contemporáneo no es indispensable el dibujo (aunque sí divertido y recomendable, eso sí, una vez se relativiza qué es bien o mal en el dibujo).

Por contra, cuando se usa el lenguaje del arte contemporáneo, cobra mucha más importancia el pensamiento crítico y la generación de conceptos e ideas. A través de este tipo de trabajo, y al promover el pensamiento abstracto y divergente, la creatividad se convierte más bien en una habilidad adquirida (en lugar de un regalo o un instinto). Por este motivo, la creatividad, cómo desarrollarla y cómo aplicarla ha sido el foco de una parte de la investigación realizada en educación. De manera similar a los hábitos de pensamiento basados en estrategias artísticas como la observación y el cuestionamiento continuo que mencionábamos anteriormente, el trabajo por proyectos y experiencial, que actualmente están ganando popularidad en las escuelas, requieren la búsqueda de soluciones y la aplicación de diferentes perspectivas a un problema. Es en este sentido que las diferentes ramas de conocimiento hacen uso de metodologías artísticas, aspecto que pone de relevancia la importancia del arte como instrumento de conocimiento.

Por último, otra característica de ciertas corrientes del arte contemporáneo aplicable a la formación de estudiantes autónomos y empoderados es el trabajo colaborativo. A menudo este se relaciona con el estudio de la comunidad a la que pertenecen y del territorio que habita. Frente a la tradicional figura del artista, aislado en su actividad de genio, tenemos a personas que investigan, que trabajan en equipo y que buscan el bien común. Estas son tres actividades clave que pueden ser transferidas directamente de la práctica artística al aula y a través de la cual los estudiantes adquieren responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

GENERAR TRANSFORMACIONES A NIVEL DE ESCUELA Y EN RELACIÓN CON EL ENTORNO

Al margen de que la formación artística haya despertado cierto interés por su utilidad económica al formar individuos altamente empleables en las industrias creativas generadas por las nuevas economías, uno de los mayores intereses de la integración del arte en el currículo educativo como instrumento de conocimiento es que puede contribuir a formar ciudadanos críticos. Para este fin, algunas voces en innovación educativa destacan la importancia de la adopción de hábitos que generen ideas y pensamiento crítico, para lo cual puede ayudar la incorporación del arte contemporáneo. Por ejemplo, según Foley, los artistas tienen, en especial, tres hábitos críticos que desempeñan en su actividad: en primer lugar, se sienten cómodos ante la incertidumbre y pueden trabajar con ella; además, se dedican a la generación de ideas de manera continuada; y por último, investigan cualquier cosa desde múltiples perspectivas y de cualquier campo, o en otras palabras, generan investigación transdisciplinar. Por esa razón, la educación artística puede proporcionar una serie de destrezas que se relacionan directamente con la adquisición de hábitos tales como el pensamiento y el cuestionamiento crítico y son cruciales en la educación actual independientemente del camino que se elija (Foley 2014, 14:04). Además, dada la función de la creatividad en la resolución de problemas y el enfoque actual del arte contemporáneo en la

comunidad, la educación artística se vuelve fundamental para el desarrollo de individuos y sociedades plenamente funcionales, contribuyendo así a una transformación gradual de la sociedad para el bien común.

ANTECEDENTES EN INTEGRACIÓN DE LAS ARTES Y EL ROL DE LOS ARTISTAS EN LAS ESCUELAS

A partir de los años 80 en Estados Unidos (con la administración Reagan) y en Reino Unido (con el gobierno de Thatcher) se inician respectivas reformas educativas que conllevan considerables recortes en la educación de las artes. Así, se lanzan iniciativas dirigidas a paliar esta situación, en la que centros o fundaciones de arte invitan a artistas a colaborar en centros educativos. Estas colaboraciones cuentan generalmente con dos o más partes, entre las que se encuentran al menos una institución artística y una institución educativa. Y se establece un trabajo colaborativo entre el artista-docente, el docente del centro educativo y los estudiantes. Este tipo de iniciativas conllevan los beneficios de los procesos híbridos, caracterizados por la transdisciplinaridad. Estos surgen del encuentro, por un lado, de la educación y el arte contemporáneo; por otro, de la colaboración de maestros y profesores con artistas; y por último, de los estudiantes, que en lugar de enfrentarse a los contenidos de manera convencional, mediante estrategias de repetición, devienen artistas expertos en su propio discurso y protagonistas de su propio aprendizaje.
Con este tipo de procesos, se desarrolla una nueva figura, la del artista educador, o *teaching artist*. Esta figura, en palabras de Booth (2013), combina las cualidades del artista y del educador, creando sinergias entre ambas prácticas que determinan un impacto positivo de cada una de ellas en la otra. Dicho de otra manera, el artista educador, mediante su práctica artística, define y mejora lo que puede ofrecer como educador; y mediante su práctica educativa, aporta nuevas perspectivas a su práctica artística. Si bien se trata de una figura con una situación precaria (a caballo entre las del educador y el artista, las cuales son, cada una a su manera, frágiles en momentos de incertidumbre económica.) y que se halla todavía en vías de profesionalización.

UNA EXPERIENCIA PIONERA EN NUESTRO ENTORNO: RESISTÈNCIES ARTÍSTIQUES / CMCV

En el contexto español, sin embargo, la década de los 80 es una fase que se caracteriza por un refuerzo en la educación y en las artes en general, aunque se perpetuaron algunas estructuras y dinámicas de la época franquista. Inmediatamente después, siguió la década de los 90, con nuevos planes educativos y sucesivos recortes. En los últimos años, se ha despertado un interés en la educación artística que ha supuesto un cuestionamiento de las prácticas y ha planteado unas propuestas de acción que recientemente han respaldado diversas instituciones. En este sentido, Resistències Artístiques es una experiencia pionera, en la que se pretende otorgar una oportunidad para que artistas realicen un proyecto junto a los estudiantes de un centro educativo. Resistències ha sido lanzada por el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana y coopera con las escuelas públicas dependientes de la Conselleria de la Generalitat. A través de una convocatoria de concurso público, Cràter tuvimos la oportunidad de trabajar con Nely Gómez y Teresa Batalla y con sus estudiantes del I.E.S. El Caminàs.

Debido a nuestras experiencias como enseñantes (Neus es profesora en la Universidad Jaume I y Verónica ha enseñado en primaria, secundaria y en la universidad) nos parecía importante experimentar con las formas. Aprovechar el haber sido otorgadas con un espacio intersticial no ya para enseñar arte, sino para crear una experiencia de aprendizaje a través del arte. En otras palabras, no transmitir contenidos referentes a la historia del arte o el “cómo hacer” una pintura, una escultura, o una obra artística, sino el provocar que ellos generasen sus propias ideas sobre lo que quieren llevar a cabo en el proyecto.

En este sentido, hubo dos afirmaciones acerca de la formación artística que tuvieron una fuerte influencia en la manera que iniciamos nuestro proyecto. En primer lugar, nos inspiraron enormemente las palabras de Luís Camnitzer, que no se debe crear un socialismo del consumo, sino un socialismo de la creatividad (Camnitzer 2018). Junto a esto, tuvimos presente la idea de no desempeñar el rol de profesoras como transmisoras de contenido sino el de creadoras de experiencias de aprendizaje (Giroux 1997, 178 y 186-187). A medida que entramos en un territorio tanto desconocido, este conocimiento acumulado por el trabajo anterior de investigadores, artistas y docentes nos dio algunas orientaciones sobre cómo proceder.

En el aprendizaje de las artes, Booth describe tres actividades creadoras: producción artística, la interpretación de la obra artística (mediante la escucha o la observación), y la reflexión . Esta última es una pieza fundamental para completar el proceso de aprendizaje (Booth 2009, 160). La educación artística tradicional prioriza la obtención de resultados, y la pieza final como evidencia de estos. Así, como explica Booth, la fase de reflexión a menudo queda relegada a los minutos finales de las clases, generando únicamente observaciones superficiales, u omitida totalmente por falta de tiempo. En nuestro proyecto, nos propusimos sacar esta fase de reflexión de su papel tradicional de “postre” opcional y traerlo a un lugar principal.

Por todo esto, una de nuestras preguntas esenciales cuando iniciamos nuestra propuesta fue: ¿cómo pueden las prácticas artísticas y educativas generar experiencias que contribuyan a una transformación gradual de la cultura educativa y en última instancia, de la sociedad? Las siguientes páginas mostrarán el proceso que seguimos, cómo encontramos nuevas preguntas en este primer intento, y cómo esto llevó a nuevas preguntas y detonantes que luego dirigimos a los estudiantes.

REFERENCIAS

Acaso López-Bosch, M. (2009). La educación artística no son manualidades, Madrid: Libros de la Catarata.

Booth, E. (2009). The Music Teaching Artist's Bible, Becoming a Virtuoso Educator, Oxford i Nova York: Oxford University Press.
-(2013). "What is a Teaching Artist?", en Eric Booth <http://ericbooth.net/what-is-a-teaching-artist/> Accedido: 05/12/2018. [Este ensayo aparece como el primer capítulo de The Music Teaching Artist's Bible, publicado por Oxford University Press en 2009].

Camnitzer, L. (2018). "Hacia un socialismo de la creatividad", en Esfera pública, de 20 de febrero, revista digital. <https://esferapublica.org/nfblog/hacia-un-socialismo-de-la-creatividad/> Accedido: 05/12/2018.

Chadwick, W. (1992). Mujer, arte y sociedad, Barcelona: ediciones Destino.

Cràter. Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos (2014), Mapa dels desitjos, instalación sonora en el espació público, XVII Mostra d'Art Públic de la Universtitat de València.
-(2017). TextHiperlocal, texto online y intervención en el espacio público, Festival de Arte Urbano Intramurs, València.

Foley, C. (2014). "Teaching art or teaching to think like an artist?, TEDxColumbus Talk with CMA's Executive Assistant Director and Director of Learning and Experience Cindy Foley", Columbus Museum of Art (web) <https://www.columbusmuseum.org/resources/teaching-art-or-teaching-to-think-like-an-artist/> Accedido 03/12/2018

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos, Barcelona: Paidós.

Lozano-Sanfelix, N. (2015). Enseñanza universitària y práctica artística. Criterios para su experimentación, activación e intermediación de un saber situado. [Tesis doctoral no publicada]. València: Universitat Politècnica. doi:10.4995/Thesis/10251/59476.
-(2016). "¿Puede hablar la artista?", en Silvia Martí Marí, (eds.), Artistas: Violencias, Afectos, Diálogos, Creaciones, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Project Zero, Project Zero <www.pz.harvard.edu/> Accedido 03/12/2018.

Soria Martínez, V. y Lozano-Sanfelix, N. (2018). "Un paseo, infinitas narraciones", en Laboratorio de Creaciones Intermedia (ed.), Protoperformance en España (1834-1964). Lucena: Weekend Proms.

Spivak, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak?" In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), Marxism and the Interpretation of Culture (pp. 271–313), Champaign: University of Illinois Press.

Vidagañ Murgui, M., Soria Martínez, V. y Lozano Sanfelix, N. (2016). "Arte y Educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos", en EARI, Educación Artística Revista de Investigación, núm. 7, revista digital.

03—LA PRÁCTICA ARTÍSTICA EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS

VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ / Rock Valley College
NEUS LOZANO-SANFÈLIX / Universitat Jaume I

PUNTO DE PARTIDA:
RESISTÈNCIES ARTÍSTIQUES / CMCV

En el apartado anterior mencionábamos que Resistències Artístiques es una experiencia pionera, en la que se pretende otorgar una oportunidad para que artistas realicen un proyecto junto a los estudiantes de un centro educativo. También señalábamos que, especialmente en los países de habla inglesa, este tipo de iniciativas comenzaron durante las etapas políticas en las que las artes y la educación recibieron severos recortes económicos. Esta línea temporal se relaciona, también en nuestro contexto nacional y regional, con la manera en que emergen estas resistencias artísticas. En la Comunidad Valenciana, hubo políticas de recortes en la educación durante los gobiernos conservadores desde finales de los años 90 hasta mitad de la década de 2010, a la vez que el gobierno estatal y europeo impusieron las políticas de austeridad para la recuperación económica que habían sido generalizadas en todo el sur de Europa. Esto, junto con una tradición de la educación artística ya endémica por numerosos motivos, tales como la filtración de estructuras heredadas desde la época de Franco, llevó a una situación casi de abandono de las asignaturas de arte en las escuelas públicas.

Otras razones abundan y son más difíciles de identificar, que van desde lo cultural (el arte no es importante o útil) hasta lo económico (es un privilegio para el cual no puede asignar dinero público).

Al contrario que sucede en otros países, donde existe un especialista docente en arte desde el comienzo de la etapa educativa, en España la educación artística durante la etapa primaria se imparte por el maestro "generalista". Esta se aborda en una asignatura llamada "plástica" (a diferencia de *artes visuales* o simplemente *arte*, como se conoce por ejemplo en EEUU), palabra que denota principalmente "manualidades". Como generalmente este docente carece de una formación en arte, más allá de una o dos asignaturas durante la carrera de magisterio, hay cierta intimidación por parte de los profesionales hacia esta asignatura y algo de resentimiento. A esto se añade que, entre todas las otras tareas que los maestros deben llevar a cabo, que por otro lado ya se encuentran suficientemente sobrecargados, el arte no se considera importante. Como mucho, se considera útil para desarrollar la psicomotricidad. Por tanto, no se le dedica una mayor preparación al diseño del aprendizaje y en muchas ocasiones se sigue un libro con fichas de manualidades. Estos contienen unas series de instrucciones: adaptadas para los estudiantes en la edición para estudiantes y para los maestros en la edición para maestros.

Esta es la situación con la que se encuentran los profesores de arte de los centros de secundaria cuando llegan los estudiantes recién salidos de primaria. Se les ha acondicionado a seguir instrucciones, a pintar dentro de la raya, seguir la línea, recortar por los puntos y pegar en el sitio. Pero esto no es necesariamente de lo que se trata el arte, ni lo que les va a servir a estos estudiantes en su futuro. Además de todo esto, los profesionales de la educación secundaria se hallan a su vez sobrecargados con objetivos a los que llegar, currículos que cumplir y contenidos que transmitir. Fue así como decidimos aprovechar el hecho de que gracias a esta iniciativa, de Resistencias Artísticas, se generaba un espacio intersticial, en el que podíamos iniciar una colaboración al margen de currículos, objetivos y calificaciones. Entendimos el concepto de resistencia en este sentido, y por eso dejamos que fueran las propias resistencias, las de profesores y estudiantes, así como las nuestras, las que guiaran nuestra experiencia.

NUESTRA METODOLOGÍA

Cráter (Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos) es un colectivo que se dedica a explorar los espacios de intersección entre práctica artística, investigación académica y educación. Nuestra metodología toma elementos de la investigación basada en la práctica artística, así como de la práctica artística basada en la investigación, incluyendo las múltiples ramificaciones originadas desde y hacia la práctica educativa. De este modo, el arte y su relación con la educación se cuelan en nuestra práctica artística y en nuestra práctica docente, y son en última instancia los componentes a partir de los cuales construimos conocimiento en tanto que profesoras e investigadoras en la universidad.

Así, en este campo híbrido, encontramos por un lado una figura emergente en vías de profesionalización, que es el del artista-docente (*teaching artist*). Por otro lado, se halla una vertiente de la investigación artística que emplea metodologías artísticas para la producción de conocimiento (*practice-based research*). Por último, existe la práctica artística que deviene de la investigación (*research-based practice*). Nos gustaría detenernos por un segundo para explicar nuestros puntos de vista sobre estas cuestiones, que nos ayudaron a definir el enfoque con el que iniciamos nuestro proyecto en el I.E.S. El Caminàs.

Un precedente de nuestra aproximación al conocimiento a través del arte se encuentra en la propuesta de práctica artística/investigadora/pedagógica que plantean los investigadores Smith y Dean (2009, 20). Ellos reflejan posibles modos de hacer en un gráfico que llaman la red cíclica iterativa. En ella, plantean métodos de investigación académica basada en la práctica artística y la práctica artística basada en la investigación, y cómo estos se ramifican e interaccionan en el campo de la investigación académica. Esta red puede leerse en varias direcciones, de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, de arriba a abajo, de abajo a arriba y de dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro. Desde lo concreto hasta la generación de ideas, o de la abstracción hacia lo concreto.

Nuestra forma de proceder se refleja en una versión mucho más simplificada de la red cíclica iterativa de Smith y Dean, (figura 1). Para nosotras, los campos de investigación académica e investigación artística serían uno solo, y el otro eje lo formarían investigaciones sobre la educación desde lo concreto en la clase hasta lo abstracto, basado en las teorías educativas del desarrollo del estudiante y la cognición. Pero quisimos respetar la idea original de la red anterior, en tanto que puede leerse en cualquier dirección, de lo concreto a lo abstracto y viceversa, de la producción de conocimiento a la creación de la pieza, de la etapa de diseño de experiencias a la etapa de reflexión.

Esto viene dado porque, para nosotras, se trata como de una banda de Moebius, que aparentemente tiene dos caras, pero es solamente una que da la vuelta. Si alguien se deslizara por una cinta con esta forma mirando a la derecha, al dar una vuelta completa aparecería mirando a la izquierda. De este modo tenemos la práctica artística y la pedagogía íntimamente relacionadas. Se pasa de una a otra al facilitar la adquisición de conocimiento mediante la construcción de la experiencia. De ahí a la investigación, al teorizar a partir de las experiencias de la clase, y de nuevo a la práctica artística, al aplicar las metodologías en nuestra obra.

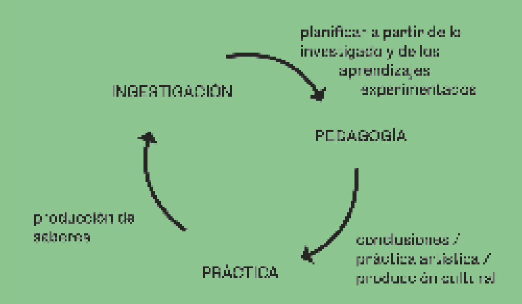


Figura 1: Representación gráfica de nuestro proceso de trabajo.

Graeme Sullivan y Rita Irwin se encuentran entre los investigadores que han teorizado sobre las relaciones entre arte,investigación y pedagogía. Sullivan destaca la capacidad de los métodos artísticos para generar conocimiento, como por ejemplo las formas de cuestionamiento que utilizan los artistas en sus propios contextos, más allá de meramente adoptar métodos provenientes de las ciencias sociales. Irwin denomina esta hibridación a/r/tography, y explica que es "un espacio intersticial, abierto y vulnerable donde los significados y las concepciones son interrogadas y quebrantadas" (Irwin y Springgay 2007, xx) y en el que la teoría deja de estar separada de la práctica para convertirse en su lugar en un espacio vivo de cuestionamiento de continua reconstrucción.

Según explica Brad Haseman (2006), existe una variedad en los métodos de trabajo de los investigadores artísticos, que a menudo se inspiran en la tradición cualitativa de las ciencias sociales, pero adaptan creativamente sus métodos a sus propios contextos. Por ejemplo, pueden emplear práctica reflectiva, observación participante, etnografía performativa, etnodrama, investigación narrativa, autobiográfica, o investigación de acción. Pero además, los investigadores artísticos a menudo comienzan experimentando con las variables, para ver lo que puede emerger. En palabras de Barbara Bolt (2007) existe una forma de saber propia que viene dada por la experiencia, por el hacer, lo que deviene en "conocimiento práxico". La investigación artística puede desarrollar este tipo de conocimiento.

PEDAGOGÍAS DE LA RESISTENCIA

En la sección que comienza el presente volumen, planteábamos la figura del artista docente y las aportaciones que puede realizar como un agente externo al sistema educativo, o incluso como una interfaz entre este y el arte. Asimismo, señalábamos lo precario de esta figura en términos sociales, políticos y económicos. Pero es en este espacio híbrido, relacional, donde podemos insertar nuestras resistencias artísticas. En otras palabras, ¿cómo podríamos usar la ambigüedad de esta figura con el objetivo de materializar un espacio intersticial en el que los estudiantes pueden generar un proyecto al margen de las enseñanzas regladas?

Uno de los problemas en educación consiste en lo que Paulo Freire denominó como el sistema bancario (Freire 2005, 72). Este sigue el modelo de transmisión, según el cual el conocimiento pasa de manera unidireccional del maestro al estudiante, del profesor al alumno. De esta manera, se enfatiza el carácter del maestro como el único experto y el de los estudiantes receptores pasivos de información. Según este sistema, el fin último de la educación es la memorización de datos. Frente a este modelo, Freire propone la educación "problematizadora", que se basa en proponer problemas que los estudiantes puedan solucionar activamente, capitalizando en lo que ya saben y aprender a través de este proceso.

Sin embargo, otros señalan que aunque estos métodos suponen un desafío a la unidireccionalidad del modelo de transmisión, el maestro continúa siendo un "narrador" y por tanto existe una estructura de poder que se ve inalterada, ya que la clase y el plan de lección siguen intactos (Hickey-Moody y Kipling 2015, 61-62). Haría falta una práctica educativa en la que el maestro se pusiera a la misma altura que los estudiantes-expertos, como una trabajadora más que colabora para encontrar las respuestas a los mismos problemas que los estudiantes, que como ellos, desconoce. Así, en lugar de seguir un plan de lección, sería el proceso de trabajo, las respuestas encontradas así como las nuevas preguntas generadas que guiarían el aprendizaje.

En las últimas décadas, Eric Booth (2009), Brad Haseman (2006) y Nick Jaffe (2014) han contribuido a definir de manera pionera la figura del artista docente. Sin embargo, Dorothy Heathcote, una artista docente de teatro, generó una serie de propuestas orientadas

a ofrecer posibles alternativas al modelo de transmisión de conocimiento a través de la práctica artística, y por este motivo su práctica docente se ve definida precisamente como una "pedagogía de la resistencia" (Hickey-Moody y Kipling 2015). Por este motivo, sus propuestas despertaron nuestro interés por ver cómo algunos de sus aspectos podrían aplicarse a nuestra práctica docente, y especialmente, al proyecto que estábamos desarrollando para Resistències Artístiques. Rehusó toda su vida enseñar en las escuelas como maestra de aula, pero sin embargo la dedicó a enseñar en ellas, aunque en otras situaciones de enseñanza. Para ello, desarrolló diversas estrategias metodológicas a lo largo de su vida. Estos tienen los siguientes puntos en común:

- desmontan la noción del maestro como "el que sabe",
- borran la posibilidad del experto docente,
- cuestionan las prácticas existentes, como el uso de planes de lección, y
- basan sus métodos en los trabajos de Piaget y otros sobre el desarrollo del estudiante.

Estas estrategias usan elementos de la improvisación teatral (Mantle of the expert). Inicialmente, el drama sirve para explorar los estudiantes como personas, como en las llamadas "persona en un lío" y "maestro en el papel", en el que el docente se asigna un papel para crear una situación en la que los estudiantes improvisan, y al hacerlo, examinan su comportamiento y sus ideas. Pero gradualmente, sus modelos evolucionan de manera que se delega más responsabilidad en los estudiantes. Por ejemplo, el "manto del experto" se trata de una situación ficticia en la que los estudiantes son un comité de expertos que han sido contratados por un cliente. El encargo es diseñado por el docente, de manera que los estudiantes deben organizar su propia investigación para poder cumplir con el encargo. Esto se relaciona estrechamente con las nuevas teorías pedagógicas que abogan por un aprendizaje activo, experiencial, y basado en la investigación.

Tras "el manto del experto", el "rol rodante" requiere una comunidad entera de profesores que participen colaborativamente en la creación de una ficción para abarcar una serie de objetos de estudio. De manera similar, se necesita que la investigación no se vea limitada por las restricciones del horario escolar que destina un número limitado de minutos a cada materia. En esta estrategia, los estudiantes aprenden al tomar decisiones que afectan a la situación ficticia creada por los profesores y observar las consecuencias. Pero es el "modelo de encargo" el que representa una continuación del estudiante como experto. En él, la clase recibe un encargo real de la comunidad, y debe plantearse cómo solucionar este problema, investigando y autoorganizándose. Este encargo siempre desembocará en una publicación de algún tipo, cuya naturaleza variará según las características del encargo.

NUESTRA APORTACIÓN: PROPUESTAS ARTE COMO EDUCACIÓN COMO INVESTIGACIÓN

Cuando se nos brindó la oportunidad de trabajar con los miembros de la comunidad educativa de un centro escolar público, nos planteamos construir una propuesta acorde con nuestro interés en investigación, práctica artística y educación. Por un lado, uno de los objetivos principales de Resistències Artístiques es acercar el lenguaje del arte contemporáneo a los estudiantes de un centro educativo. En nuestro caso, abordaríamos este objetivo facilitando las condiciones para que los estudiantes tomaran la responsabilidad de su adquisición de conocimiento mediante una serie de actividades destinadas a la exploración de su entorno. Esta exploración, y el intercambio de ideas generado durante su desarrollo, daría lugar a una propuesta artística que sería presentada en forma de exposición en un museo. Por último, las conclusiones extraídas de estas experiencias con los estudiantes, tanto la producción artística como la exploración educativa del entorno, se recopilarían en una publicación que incluiría su participación, junto con la de otros profesores y académicos, con el propósito de construir colectivamente nuevo conocimiento.

Las intersecciones entre arte y educación ya han venido configurando nuestros proyectos anteriores. En Mapa dels desitjos (Vidagañ, Soria y Lozano 2016) entrevistamos a diferentes miembros de la comunidad universitaria sobre sus propios objetivos vitales. Más tarde, emplazamos estas entrevistas semiestructuradas en el espacio público del campus, situando códigos QR que enlazaban al audio de sus entrevistas. Por un lado, las entrevistas contenían reflexiones sobre la participación de estos miembros en la comunidad educativa universitaria y sobre el espacio físico en que esta se producía. Por otro lado, al abarcar la participación activa tanto de los participantes (los entrevistados) como del público (los que caminaron y escucharon), esta propuesta trató de reflejar los paralelismos que tienen lugar en arte y educación, específicamente, las fronteras difusas entre los roles del profesor y del alumno, así como los del artista y el público. (adopción de método cualitativo en práctica artística).

En *Texto Hiperlocal*, se trataba de una ficción construida a partir de los recuerdos, algunos reales y otros imaginarios, compartidos entre varias personas. Esta ficción se fragmentó en

diferentes personajes, cuyas narraciones se entrelazaban. Los fragmentos se emplazaron en puntos del centro histórico de Valencia, con los cuales se relacionaban. De nuevo mediante el uso de códigos QR, el paseante podía acceder a la narración y podía escoger dónde, esto es, en qué otro punto de la ciudad, y qué punto en la narración, seguir leyendo. Este proyecto podría funcionar en el entorno educativo (Soria y Lozano, 2018), ya que implica la idea de que el estudiante puede abordar la historia de los lugares a través de experiencias vivenciales que él mismo investiga.

En la presente propuesta actual, *Cartografies de l'Entorn*, utilizamos de nuevo una metodología a caballo entre la cualitativa y la performativa, pues decidimos convertirnos en etnógrafas del entorno de El Caminàs y del barrio de Grapa para llevar a cabo nuestra investigación. Como docentes, nos inspiramos en las nuevas teorías de enseñanza artística para involucrar a los estudiantes en esta investigación, y que nos ayudaran a resolver el "encargo" de producir una exposición de arte que se mostraría en el Museu de Belles Arts de Castellón. Como investigadoras, el proceso de reflexión nos permite extraer conclusiones sobre el proyecto realizado, así como el impacto que ha tenido tanto en nosotras como en el centro y así poder aplicar nuestras conclusiones en nuestras propuestas futuras.

CONCLUSIONES

En suma, este proyecto nos ha permitido adentrarnos en una exploración de conexiones entre investigación, práctica artística y pedagogía. Esto ha sido posible porque hemos tenido la oportunidad de desarrollar un proyecto artístico en el que nuestro rol era, no el de tradicional del maestro que transmite conocimientos en formato clase magistral a los estudiantes, sino el de artistas que desarrollan su práctica junto a los estudiantes. El marco fue incomparable, puesto que nos encontramos con el apoyo institucional de la iniciativa de Resistències Artístiques y con el entorno del IES El Caminàs, especialmente del departamento de plástica y de Nely Gómez Punzano y Teresa Batalla , que nos prestaron sus aulas, sus estudiantes, su tiempo y su estrecha colaboración.

Se trata de un proyecto que nos ha permitido imaginar, desarrollar y analizar el proceso creativo en un contexto pedagógico, lo que ha generado un proceso de aprendizaje. Ambos procesos han sido llevados a cabo de manera colaborativa. Como resultado de nuestro enfoque en estos procesos, y no en los resultados (como hubiera sido por ejemplo acabar un producto final previamente establecido) hemos crecido tanto estudiantes como docentes y artistas. Aún mejor, estas tres partes hemos crecido en los tres roles. Es decir, los estudiantes han crecido, no solo como tales, sino como docentes (en tanto que se han enseñado a sí mismos) y como artistas (ya que han completado un proyecto artístico). Los docentes se han desarrollado no solo en este rol, al reflexionar sobre su práctica pedagógica, sino también como estudiantes (al aprender investigando junto a sus alumnos) y como artistas (al participar en el proyecto). Por último, nosotras, hemos crecido como estudiantes (poniéndonos en su lugar y aprendiendo con ellos), como docentes (diseñando las experiencias y llevándolas a cabo) y como artistas (al completar el proyecto y prepararlo para la muestra).

REFERENCIAS

Bolt, B. (2007). "The magic is in handling", en E. Barrett y B. Bolt (eds), Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry, Londres i Nova York: I.B. Tauris, pp. 27-34 (citado en Smith i Dean, p.34).

Booth, E. (2009). The Music Teaching Artist's Bible, Becoming a Virtuoso Educator, Oxford i Nova York: Oxford University Press.

Freire, P. (2005). Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition, Nova York i Londres: Continuum International.

Haseman, B.(2006). "A Manifesto for Performative Research", en Media International Australia incorporating Culture and Policy, tema "Practice-led Research" (no. 118), pp. 98-106.

Hickey-Moody, A. y Kipling, A. (2015). "Dorothy Heathcote, Practice as a Pedagogy of Resistance", en Hickey-Moody, Anna y Tara Page (eds.), Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms, Lanham: Rowman & Littlefield International, pp.59-78.

Irwing, R. y Springgay, S. (2007). "A/r/tography as Practice-Based Research", en S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, y P. Gouzouasis (eds), Being with A/r/tography, Rotterdam: Sense Publishers, p. XX.

Jaffe, N., Barniskis, B. y Hackett Cox, B. (2014). Teaching Artist Handbook. Volume I, Tools, Techniques and Ideas to Help Any Artist Teach, Chicago: University of Chicago Press.

Mantle of the Expert (2001). "Dorothy Heathcote – Four models for teaching & learning", Mantle of the Expert <http://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/dorothy-heathcote-four-models-for-teaching-learning/> Accedido 02/12/2018.

Smith, H. y T. Dean, R. (2009). Practice-led

Research, Research-led Practice in the Creative Arts (Research Methods for the Arts and Humanities), Edinburgh: University Press.

Soria Martínez, V. y Lozano-Sanfelix, N. (2018). "Un paseo, infinitas narraciones", en Laboratorio de Creaciones Intermedia (ed.), Protoperformance en España (1834-1964). Lucena: Weekend Proms.

Vidagañ Murgui, M., Soria Martínez, V. y Lozano-Snafelix, N. (2016). "Arte y Educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos", en EARI, Educación Artística Revista de Investigación, núm. 7.

[PRODUCCIÓN AL MUSEO]

Con el objetivo de mostrar los resultados en la exposición y organizar todo el material generado durante todo el proceso, se han producido cuatro propuestas que podemos comprender como cuatro miradas, dimensiones, capas o niveles de lectura del proyecto: Cartografía plástica, Cartografía sonora, Cartografía conceptual y Espacio de lectura en sala.

Cartografía plástica: La cartografía plástica corresponde el trabajo realizado por el alumnado sobre la retícula del barrio, imaginándolo a través de formas, colores y también palabras, como un ejercicio de abstracción plástica resultado del hecho de andar por el barrio como práctica estética.

Cartografía sonora: En la cartografía sonora, tomamos prestadas las voces de los estudiantes para comunicar sus experiencias sobre el barrio y sus espacios. ¿Cómo lo habitan? ¿Cómo se adaptan a los cambios que se suceden resultado de los procesos crecimiento y gentrificación? ¿Qué usos hacen de él?
Cartografía conceptual: La cartografía conceptual nos permite lanzar una mirada a los significados y significantes que nos ofrece el espacio urbano y tomar atención a qué tipo de relato oficial se ha construido mediante la investigación sobre el origen del nombre de las calles del barrio. Un juego que nos permite crear un diálogo entre la identidad histórica que se construye entre el pasado y el presente.

Cartografia de lecturas: El hecho que la bibliografía empleada se pueda consultar en sala, nos permite mostrar y compartir una parte muy importante del proceso de investigación. Una manera de compartir las lecturas e ideas que han nutrido la propuesta y que reivindicamos como una parte fundamental más de toda práctica artística.

[COL·LABORACIONES //EN LA PUBLICACIÓN]

04—QUÉ DECIR?

NELY GÓMEZ
IES El Caminàs

Qué decir cuando alguien quiere escuchar, qué mostrar cuando alguien quiere mirar, qué expresar cuando sentimos tantas cosas a la vez. Las respuestas están en la educación y la cultura.

Qué decir cuando nadie quiere escuchar, qué mostrar cuando nadie quiere mirar, qué expresar cuando no sentimos nada. Esto sería la negación de la educación y la cultura.

¿Por qué el arte? ¿Por qué no? Pensamos. Soñamos. ¿Contra que luchamos?

Aulas, personas, escuela, familia, ciudad, sociedad, futuro, presente. Muchas preguntas. Demasiadas afirmaciones. Pocas reflexiones.

Cada día, pensamos infinidad de ideas, percibimos una realidad que nos hace reaccionar construyéndonos a nosotros mismos, modelando nuestro entorno y configurando nuestra existencia.

La interacción de las personas que convivimos en las escuelas o de las personas que ocupamos el planeta, plantea gran controversia. No sabemos hacia dónde nos dirigimos y tal vez por eso no sabemos andar de manera cohesionada hacia una sola meta.

Cada día aprendo tanto. He cambiado tanto... y lo que queda. Esta evolución no sería posible sin adentrarnos en el mundo de la educación y por supuesto en el mundo del Arte. No es fácil el aprendizaje pero mejora la vida.

05—EL BARRIO AL PASO*.

JOSÉ CAÑO
Museu de Belles Arts de Castelló

Tierra bajo los pies, vida en movimiento, azul manto de horas, nubes que vienen y van… Listo! Anda. A la deriva. Escucha, conecta, intercambia, comunica. Haz barrio. Està bajo nuestros pies y en su interacción y en nuestros cuerpos danzando es donde se encuentra la posibilidad de nuestro futuro común.

Transitar el barrio nos permite conectar nuestras sensibilidades, descubrir y compartir nuestras necesidades individuales y vecinales, crear momentos de reconocimiento y de acogida, entretejer historias personales y colectivas. Transitar el barrio es vivir encuentros cotidianos que nos abren la puerta en la construcción y transformación desde la interacción, desde el empoderamiento, del barrio, ese espacio donde habitan nuestras cotidianidades

individuales y colectivas, la vida.
Agradecimientos a la colaboración del vecindario.

*Al paso: con el movimiento ordinario, sin aumentar la velocidad normal del andar.

06—EL ARTE A ESCALA HUMANA

ALBERT LÓPEZ MONFORT
Universitat Jaume I

Resumen: El presente artículo pretende reflexionar sobre el proceso que ha seguido el Programa d'Extensió Universitària (PEU) de la Universitat Jaume I (UJI) a lo largo de sus 25 años de vida. La apuesta que en su día hizo la UJI por la cultura y el desarrollo estableció las bases de un modelo innovador en el conjunto de universidades. Con la incorporación de los agentes culturales del territorio en dicho programa, consiguió provocar una transformación en las dinámicas de trabajo y abrió el camino a la creación de una potente red de trabajo solidario y colaborativo. Las sinergias generadas con este nuevo escenario han hecho posible la existencia de iniciativas artísticas [colaborativas] muy interesantes en el mundo *//contexto// rural.

Hablar de arte, de personas y de territorio es hablar de cultura viva, la que no sirve para nada, la que solo nos ayuda a vivir *//a sentirnos vivos//.

En el Servicio de Actividades Culturales (SASC) de la Universitat Jaume I, aunque parezca una obviedad, trabajamos con personas y mantenemos diálogos que nos permiten participar en los procesos socioculturales que surgen en los pueblos. Esto implica un cambio de paradigma que transforma las relaciones entre ambas partes, Construimos nuevos escenarios que facilitan el trabajo entre iguales, más exigente, no tan acelerado, pero, muy satisfactorio para todos y todas.

El punto de partida estaba condicionado por unos antecedentes que despertában la desconfianza entre la población. Nadie olvidaba, como decía Michel Bassand, que las universidades han contribuido al éxodo de los individuos más capacitados de las zonas periféricas, dejando estas zonas *//territorios// sin potenciales dinamizadores políticos, sociales, culturales y económicos, para después dejar de lado el hecho *//lo// local/comarcal y las problemáticas sociales, económicas y culturales, consideradas un tema menor.

La Universidad ya no podía buscar nuevos clientes en el mundo rural, era el momento de las alianzas, de los procesos colaborativos y de trabajar para recuperar el lugar que le corresponde a la universidad en el territorio. El compromiso de la Universitat Jaume I con su entorno, despúes de más de 25 años, es ya una realidad que nadie puede cuestionar, La Universidad desarrolla, cada vez más, un papel más que importante en su contexto territorial más inmediato. Con la creación del Programa de Extensión Universitaria (PEU) introdujo una nueva manera de trabajar con *//en// su entorno, ya no servía el hecho de trabajar por y se enfatizó en el trabajar con. La relación de la universidad con los receptores de las propuestas culturales pasó del hecho de considerarlos actores pasivos (clientes) a implicarlos en el proceso. Con el tiempo, este proceso ha ido transformando la tan tradicional relación jerárquica de la universidad con el territorio, generando modelos de trabajo mucho más colaborativos.

Entre todos y todas hemos conseguido crear las condiciones que han hecho posible la suma de liderazgos. Se ha hecho con la participación de todos los agentes comprometidos en este proceso y que querían ser protagonistas de su propio desarrollo.

Ha sido un proceso lento porque estamos convencidos que en los procesos de animación sociocultural, el camino más corto entre dos puntos nunca es una línia recta. Nosotros lo hemos hecho posible siguiendo el camino que dibuja la espiral, que avanza de forma constante, sin olvidar que siempre tenemos de devolver la mirada *//atención// hacia atrás para no perder la referencia del punto del que partimos. Al mismo tiempo *//a la vez// que avanzamos, hemos ido *//logrado// consolidando un complejo tejido *//red// de interrelaciones que dan cabida a la diversidad del territorio.

Las consecuencias directas de este cambio de modelo, han sido principalmente dos: en un primer momento reconocer la capacidad mediadora de la Universidad en las iniciativas socioculturales de carácter supralocal y, paralelamente, la creación de una red de empoderamiento de agentes que, con el tiempo, ha asumido totalmente el protagonismo de los diseños de las estrategias de desarrollo local.

Con una nueva mirada hemos entendido que formamos parte de un "territorio existencial", en palabras de Guattari (1996) son espacios de vida, de significados, de relaciones humanas, donde los procesos de desarrollo económico contemplan el progreso social como un proceso que enriquece la libertad real de los involucrados en la búsqueda de sus propios valores. En el momento que entiendes y asumes que formas parte de un todo y aceptas la visión sistemática de tu entorno, todo empieza a cambiar y todo es posible.

El PEU ha sido un proceso con el que todos y todas hemos crecido y aprendido. Hemos

perdido el miedo a dudar, hemos aprendido a escuchar y a facilitar los diálogos, a detenernos *//pararnos// de vez en cuando para reflexionar, a construir discursos positivos y posibilitadores, a no confiar en las casualidades, pero, sí a aprovecharlas y no perderlas de vista, a respetar las miradas del arte, a seguir soñando porque confiamos en nuestras posibilidades.

Y así se va construyendo una comunidad de trabajo que hace posible retos tan alentadores como el de hacer que el arte contemporáneo esté presente en su dia a dia y que, además, puedan participar de un proceso creativo. El arte tiene que ser abierto a todo el mundo, no puede estar condicionado por la intelectualidad, ni siquiera es imprescindible entenderlo (Saez, 2016) simplemente se tienen que sentir. Como decía Marc Chagall, el arte es un estado del alma, y es esta parte y no otra, la que más nos interesa de la experiencia artística que estamos desarrollando en el territorio.

Hace unas semanas tuve la oportunidad de visitar la Chapelle de Saint Jacques en Saint Gaudens, una iglesia desacralizada y convertida en Centro de Arte Contemporáneo y que en su fundamento ideológico está la respuesta a una pregunta que siempre nos hace pensar y dudar.

Desafortunadamente aún nos sorprende esta visión de la cultura sustentada en una política cultural que renuncia a lo efímero, al oportunismo, y apuesta por objetivos a largo plazo. Es evidentemente, una inversión que no contempla un retorno económico (hablamos de 2 millones de euros al año), aquello que realmente preocupa es que sea socialmente rentable.

Por otra parte nos sorprendió que siempre hablan de ciudadanía, de derechos culturales y no lo confunden con el derecho al ocio, ni entienden un trabajo como el que están haciendo con la creación de productos turísticos de consumo masivo. Les preocupan las personas, las experiencias, los aprendizajes, el entorno, los artistas, la calidad del trabajo bien hecho, las transformacione personales y colectivas.Ni el arte es un lujo, ni solamente un objeto de consumo y así lo pensamos y con esta idea trabajomos.

En el año 2013 nace Sincronies, un projecto de arte público concebido y producido por el Espai d'Art Contemporani de Castelló y la Universitat Jaume I, para la zona rural de las Comarcas de Castellón y que tiene por objetivo producir una constelación de arte permanente y temporal en su geografía.

Con esta iniciativa queríamos romper con el prejuicio demasiado extendido entre los políticos y gestores culturales que asignaba al entorno rural la función exclusiva de preservar nuestro patrimonio cultural y donde no había cabida para la ³contemporaneidad que aportan las artes plásticas. Pero bajo esta apariencia, existía un discurso aún más tóxico, el que afirmaba que los habitantes del mundo rural no estaban preparados para entender el arte contemporáneo.

Y de esta manera surgió la intervención de Lara Almarcegui en Benlloc, Montaña para: Tierra de las obras del gaseoducto. 150 m³ de tierra del subsuelo para crar una escultura que se transforma con el tiempo. El cuerpo del espectador, o la experiencia de los cuerpos de los pobladores de este municipio de Castellón, es el tema de esta obra expandida, aunque la escultura se compone simplemente de unos cuantos centenares de quilos de tierra. Finalmente, se trata de entender y sentir cómo afecta a una comunidad el paso de las grandes infraestructuras, como una población se relaciona con los restos de su pasado i como afronta su futuro (Molina, 2012).

Después de Benlloc fue Sant Mateu quien aceptó el reto y creamos La-re-mi-la Festa de la roba bruta un proyecto de arte público realizado por Jordi Colomer en colaboración con el músico Carles Santos y la Banda de Música de Sant Mateu.

La-re-mi-la Festa de la roba bruta instituye un día excepcional donde se vuelve a poner de plena actividad los lavaderos públicos, invitando a todo un pueblo a sacar los "trapos sucios" a la calle, contradiciendo, de esta manera, la expresión que "los trapos sucios se lavan en casa" y permitiendo de esta manera criticar públicamente aquellas cosas que, a lo largo del año, no se ha tenido ocasión.

Colomer, mediante un recorrido, transforma la calle en un espacio festivo y reivindicativo, al resguardo de una propuesta artística que plantea la investigación de una tradición y su relación con la contemporaneidad.

Y poco a poco la constelación va creciendo y van surgiendo nuevas iniciativas, cada vez más participativas como lo es el FAVA, Festival de Artes de Vilanova d'Alcolea. Este proyecto nace como una propuesta participativa que reivindica el proceso y plantea una acción expandida en el tiempo. 365 días de FAVA generan un dinamismo cultural transformador.
Con esta iniciativa incorporamos dos elementos nuevos al proceso, la iniciativa se construye de abajo hacia arriba y desde dentro del propio municipio. Aceptaron incorporar miradas externas al debate con el Taller Colaborativo Interdisciplinar #TCI, un espacio para el diálogo y la reflexión que enriqueció el planteamiento inicial del proyecto.

Y seguimos innovando con nuevos proyectos com el que coordinó Rafa Tormo en la Mata. Los

Guiones de la Mata. Un interior al viento. Proyecto de dinamización socio/artística y cultural. En este caso estaba explícitamente clara la vocación transformadora del proyecto y así pudo ser.

En palabras de Rafa Tormo, este proyecto solo se entiende como dispositivo de aprendizaje colectivo, de comunicación conversacional, de prácticas constitutivas que amplían y amplifican recursos y abren espacios de acción directa sobre un entorno. Eso y la posibilidad de generar un espacio de representación significativo donde la gente que venga al pueblo durante la exposición de las obras, pueda contemplar, pensar y disfrutar de este proceso.

Una vez finalizado el proyecto se programó un viaje al Cabanyal para conocer la realidad de este espacio urbano con la artista Bia Santos. Además de esta visita, las obras se presentaron en la sala Octubre Centre de Cultura Contemporània de Valencia. Esta fue una acción simbólica muy importante para poner en valor la Confianza, la Reciprocidad y la Relevancia.

CONCLUSIONES

Para que proyectos como este puedan ser una realidad, necesitamos un buen puñado de elementos básicos que hacen posible esta alquimia. El compromiso de todas las personas e instituciones implicadas, la capacidad de seguir ilusionándose, la empatía por entender y aceptar al otro, no renunciar a la locura que nos ayuda a romper con lo establecido y buenos profesionales para intermediar.

Un proceso de creación colectiva permite trabajar a partir de lo diferente, crear cosas nuevas que generen nuevos vínculos que ayuden a superar los prejuicios y las desconfianzas.

La Montaña de Lara Almarcegui rompió radicalmente con los tópicos atávicos construidos. La obra cuestionada, admirada, criticada, visitada, ignorada, pero, respetada por la ciudadanía. Después de cinco años la Montaña continúa su transformación conviviendo con la vida de Benlloc.
Con la obra de La Mata hemos demostrado que la práctica artística nos iguala y que es el mejor antídoto contra la desconfianza y el prejuicio. Al finalizar todo el proceso el grupo cambió, las miradas eran diferentes y todos se consideraban parte de algo especial y único.

La mobilización de Colomer en Sant Mateu generó una catarsis colectiva que sacó los “trapos sucios” a la calle. Entre todos hicieron posible este ritual que reinterpretaba la tradición y la conecta con la contemporaneidad. En Sant Mateu “los trapos sucios, hoy, no se lavan en casa”.

En Vilanova el FAVA empoderó un colectivo de jóvenes demasiado acostumbrados a serguir los roles que les imonía la sociedad local. Rompieron con el control social para iniciar un proceso de construcción de un proyecto abierto, plural, diferente que transformaba radicalmente la forma tradicional de relacionarse con el arte. Más allà de los resultados concretos, este ha sido un viaje iniciático y sin retorno *//vuelta atrás //.

Y ahora, me gustaría crear una cartografía mágica que nos dejara ver todos los “fueguitos” sin haber de subir al “alto cielo” y poder ver como las almas de los que han disfrutado del arte queman con tanta energía que nada vuelve a ser igual en sus vidas…

REFERENCIAS

Basand, M. (1992). Cultura y regiones de Europa. Barcelona: Diputación de Barcelona. Oki

Declaración de Alicante de Extensión Universitaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005.

Galeano, E. (1989). El libro de los abrazos. Siglo XXI.

Guattari, F.(1996). Las tres ecologias. PRE-TEXTOS

Molina, A. (2013). Montaña en Benlloch: una indisciplina geográfica. EACC, Disponible en http://www.eacc.es/es/misc/muntanya-per-a-benlloch-terra-de-les-obres-del-gasoducte/

Sáez, J. (2016). El Arte. Conversaciones imaginarias con mi madre. Astiberri.

07—ARTE Y EDUCACIÓN

SYLVIA MARTÍNEZ GALLEGO
Universitat de València

Cualquier pequeño estímulo (una imagen, un objeto, una palabra, un suceso, etc.,) desencadena un proceso de creación e investigación en el que las imágenes van creciendo en forma de espiral; unas piezas llevan a otras y entre ellas a veces ni siquiera hay excesivas semejanzas. Estos estímulos son el alimento de mi imaginación, un puente entre la realidad y mis fantasías. Adoro el cine y la literatura, están presentes en mi vida desde que tengo recuerdos. Todo lo que suponga historias contadas, las interpreto como otra forma de viajar.

Siempre me ha preocupado poder contar alguna cosa, enviar un mensaje, mi visión del mundo. Me gusta poder contar las cosas con imágenes. Hacerlo con un lenguaje diferente que permita la interpre-

tación de quien lo mira a la vez que camuflar un mensaje para que no sea especialmente obvio.

Me interesa la cuestión antropológica. Cómo, las manifestaciones artísticas, siempre han acompañado a las personas, reflejando y contando, como parte del desarrollo humano. Sociólogos como Bourdieu refrendan que no podemos desligar la historia de la Educación de su entorno y desarrollo dentro de una sociedad concreta que es la que organiza y pone en práctica las teorías educativas que defiende dicha sociedad.

Me gusta investigar sobre temas relacionados con arte contemporáneo, tecnología y la educación; que el arte sea todas esas cosas diferentes a la vez. Los recursos y posibilidades artísticas, aquello que contribuye a cohesionar personas geográficamente distantes y permitir la transferencia de las artes visuales a la sociedad a la vez que se estimula la creación y se fomenta la investigación artística.

Mi trabajo artístico personal se sitúa pivotando entre campo del dibujo al del grabado. Actualmente, sin embargo, me interesa incidir sobre todo, en la parte que supone la expresión personal de cada individuo para construir una especie de red de mediadores en arte.

En muchas ocasiones el espectador no se atreve a cuestionar lo que ve para no demostrar incompetencia. Por lo tanto cada vez se establece mayor distancia entre el arte contemporáneo y la sociedad. Las actitudes de desconocimiento tanto en la visibilización artística como en la creación cada vez me preocupan más. He sentido la necesidad de explicar cómo es el mundo mágico de la imagen, compartir que supone poder relatar una idea con imágenes.

Inicie mi experiencia en el mundo de la enseñanza reglada en las Escuelas de Diseño. Como profesional de las Bellas Artes, la actitud de los alumnos de Diseño me resultaba cercana, estos estudiantes normalmente están muy motivados por la materia y suelen tener una preparación previa al comienzo de sus estudios. Más tarde empecé a compaginar esta actividad con mis clases en los estudios de Magisterio. Desde el principio me sorprendió la gran diferencia existente entre los perfiles del alumnado, lo diferentes que resultaban unos de otros. En sus diferentes especialidades, los estudiantes de Diseño se interesan considerablemente por adquirir las destrezas artísticas que les permitirán desarrollar su actividad laboral futura. Los estudiantes de Magisterio, si hablamos del área de Educación Artística, perciben la materia como algo anecdótico, no determinante para su labor profesional futura, no suelen estar motivados y normalmente no tienen formación previa.

A raíz de este fenómeno que observábamos con frecuencia al inicio de cada curso, se despertó en mí el interés por indagar más a fondo sobre las razones que provocan esta situación: la actitud que plantean los estudiantes de Magisterio ante las materias de Educación Artística. El área artística despertaba poco interés. Incluso en bastantes ocasiones manifestaban un cierto recelo hacia ella, e incluso temor. Estas personas presentan normalmente un total desconocimiento de la materia y de los valores que les puede transmitir. Tienen la sensación de enfrentarse al concepto de arte con mayúsculas y no son capaces de integrar en su día a día, aspectos artísticos próximos a su entorno. Sus creencias estereotipadas no parecen permitirles una concepción incluyente del arte, no valoraran aquellos aspectos que podrían resultar más cercanos a ellos mismos y a su profesión (patrimonio, cultura visual, expresión infantil, arte y genero, aproximación a la vertiente social…)

Lo que inicialmente me sorprendió, más tarde despertó mi curiosidad por averiguar el origen de esta situación que condicionaba totalmente la forma de impartir la docencia, puesto que obviando la diferencia existente en los contenidos, la actitud del alumnado era totalmente distinta. Empecé a plantearme algunas cuestiones como: ¿Por qué estas personas tenían tanto miedo a la asignatura? ¿Por qué les era ajena esta materia? Si estas personas son las que tenían que despertar el interés en los niños, ¿de qué forma lo iban a poder hacer?

Desde hace algunos años me dedico, ya en exclusiva, a este alumnado. Para poder contestar a algunas de estas preguntas, solía recabar sus opiniones e iba adaptando la forma de trabajar. Necesitaba explorar y conocer más a fondo cual había sido el proceso de desarrollo e implantación de los estudios de Magisterio. Esto me permitiría, más adelante, poderme dedicar al estudio y análisis de la situación en el momento actual. Sin esta contextualización me resultaba difícil poder interpretar, desde una perspectiva realista y fundamentada, cuál era el lugar que había ocupado la Educación Artística en la historia y evolución de estos estudios.

Desde esta perspectiva, ha ido creciendo mi interés por mejorar en mi labor docente y por supuesto, intentar conseguir el máximo de este alumnado. Al realizar el Máster en Didácticas Especificas me especialicé todavía más en estos conceptos y durante las clases constaté los numerosos estudios existentes en Investigación en Educación Artística. Descubrí las múltiples particularidades que, en relación a posibles investigaciones, no había considerado y las diversas metodologías que podía emplear. Me resultó de interés poder cuestionarme sobre los nuevos campos de investigación de la didáctica que contemplan las "didácticas comparadas o las profesionales", que cuestionan

los actuales planteamientos institucionales o la separación de las diferentes didácticas atendiendo a la disciplina. También, siguiendo las premisas educativas posmodernas, todavía vigentes en estos momentos, nos plantemos la cuestión de que porque, siendo un área que puede aportar tanto al desarrollo del individuo, se le ha dedicado tan poca atención. Mi visión heterogénea del mundo de la educación y, mi formación artística en especial, me resultaban de ayuda a la hora de abordar esta doble vertiente educativa. Mis conocimientos sobre los estudios de Magisterio eran escasos, así como mi conocimiento del entorno educativo. Las referencias que tenia del paso por la etapa escolar resultaban lejanas aunque si recordaba que habían tenido un marcado carácter cultural.

Poder combinar profesionalmente arte y educación supone una gran oportunidad para perfeccionar aquellos aspectos que inicialmente he trabajado de forma más o menos intuitiva. Me sorprendió la amplitud de posibilidades que se me presentaba a la hora de intentar sintetizar el trabajo que he venido realizando con las clases. Mi intención ha sido reflexionar sobre la forma en que mis prácticas docentes podían repercutir en la formación artística de futuros docentes desde una perspectiva de crítica pedagógica en su vertiente educativa. He partido de la apreciación de que la formación previa en Educación Artística de los estudiantes de Magisterio es escasa y que, por lo tanto, no permite la adquisición de competencias de calidad y suficientes como para poder impartir a su vez esta asignatura en la escuela. Planteamos la necesidad de mejorar la formación en la materia de este cuerpo de profesionales para hacerles competentes de cara a las necesidades reales de la sociedad contemporánea.

En la actualidad, la valoración de la calidad en los servicios es cada vez más importante. Se la considera como un factor estratégico para conseguir que los egresados adquieran las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que corresponden a su titulación y que éstas sean reconocidas por los empleadores y por la sociedad en general. La poca carga lectiva que supone esta disciplina en el Currículum Académico de futuros graduados en Magisterio es materia de estudio para especialistas como Fernando Hernández que nos hace plantearnos si estamos formando a los maestros de forma adecuada para que sean capaces de transmitir conocimientos y valores de la Educación Artística a sus futuros alumnos y si estamos dispuestos a aplicar una evaluación de calidad a nuestro trabajo para mejorar y proponer acciones de mejora.

La contextualización del tema me ha permitido evidenciar los elementos filosóficos o las teorías que provocan los cambios en el concepto o forma de valorar la materia tal y como planteó en su momento Eisner. El papel del llamado dibujo o similar, considerado como un instrumento en función de una profesión más que como expresión, en la sociedad de la Revolución Industrial. Su evolución posterior, al pasar a primer plano la expresión artística, sustentada por las teorías de Piaget y coetáneos. El replanteamiento de la misma con la toma de conciencia de la importancia del medio social en el aprendizaje señalada por Vigotsky. Para finalmente, tal y como expresan en sus textos, Efland, Freedman y Stuhr, reivindicar: “La urgencia de repensar los discursos educativos desde el universo de las artes”.

Así pues considero que el papel del docente desborda las fronteras del aula en lugar y tiempo. Se convierte en un mediador social que interactúa entre los proyectos sociales, los políticos, los programas educativos y los propios sucesos del aula. Se le otorga un nuevo papel que le lleva también a considerar su posición como investigador y agente principal de su formación. No considero al docente como el transmisor absoluto de un conocimiento, que cambia muy rápidamente, su papel debe adecuarse a las nuevas necesidades sociales y tener en cuenta competencias basadas en las experiencias personales.

En el aula mi trabajo es por lo tanto de ayudar al descubrimiento e ir acompañando al alumnado en su camino. Ello provoca sentimientos de experimentar cómo una materia por la que en principio no sienten una simpatía especial, les va envolviendo. El proyecto les seduce. Lo hacen suyo. Trabajar de esta forma, con un concepto constructivista de la enseñanza, les demuestra que otra forma de educar y de enseñar aprendiendo, es posible. Todo ello sin olvidar la parte reflexiva y critica sobre el trabajo. La reflexión sobre el proceso y el producto es tan válida como el proceso o el producto mismos. Esto es el “enseñar a pescar” en educación, en la vida. Saber hacerlo, saber catalogarlo, saber reproducirlo, hacerlo por impulso...de poco sirve si no sabemos somatizarlo, pasarlo por nosotros mismos, sacar nuestra conclusión propia. Sabiendo su intención, su relevancia, su momento, sintiendo su poder, su acierto, su conexión con nosotros, como nos embarga o nos repele, que nos dice a nosotros. Valorar así, crear así, es contar con todos los factores. Todo ello, o gran parte, lo hacen compartiendo, trabajando en grupo, compartiendo cooperativamente sus descubrimientos, hallazgos y fracasos. Es trascendental establecer la diferencia entre trabajar en equipo, pero haciendo cada uno una cosa, y trabajar ayudándose, pasando juntos por las diferentes fases del proceso. Creo que consiguen ver las posibilidades del arte, la importancia de la creatividad, su función esencial educativa.

El resultado, en sus propias palabras es:

"Trabajos que hemos hecho 100% entre todos, juntos. Una gran lección. He aprendido mucho, con mis compañeros, en el aula. El grupo, el funcionamiento, el ambiente. Me lo quedo. Todo esto lo sé porqué no salgo igual. Diferencio las asignaturas entre las que salgo igual y las que no. De esta no salgo igual, es por eso que deduzco que he aprendido y aprovechado el tiempo".

Como cierre, no encuentro mejores palabras que las que un alumno escribió en su reflexión final sobre el curso. Creo que reflejan lo que yo quería conseguir…

> En Magisterio es de obligación observar a los profesores. Se debe aprender de ellos, aunque sea por antítesis, analizar su rol, como han decidido desenvolverse y enfrentar su asignatura. Aunque sea diferente la educación universitaria a la básica, hay muchos puntos en común y se pueden establecer analogías, por muy adultos que seamos todos. Así, al menos, pienso yo. En este caso tuve una profesora-guía, una creadora de ambientes provechosos de trabajo. Me gustó el espíritu de la clase, como se respiraba, era bonito ver tanta acción creativa. El dejar lanzarse a la gente, pero cumpliendo unos mínimos. En esta asignatura, cualquier otro papel que no fuera el de supervisar, el de ayudar por el camino, habría sido contraproducente. No hubo contradicción entre materia, enfoque y práctica.

08– ¿ES POSIBLE CONVERTIR EL ARTE CONTEMPORÁNEO EN FIESTA POPULAR? UNA MIRADA SOBRE EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN ARTÍSTICA "LA-RE-MI-LA FESTA DE LA ROBA BRUTA"

TOMÀS SEGARRA ARNAU
Universitat Jaume I

Aunque en aquel momento nosotros todavía no lo sabíamos, "La-Re-Mi-La Festa de la Roba Bruta" empezó a fraguarse un día en que, tras una reunión de trabajo, Albert López Monfort me propuso que Sant Mateu podría acoger una segunda edición del proyecto de intervención artística Sincronies.

Albert López es el coordinador del Programa de Extensión Universitaria (PEU) de la Universitat Jaume I (UJI). Sincronies es un proyecto coparticipado entre este programa i el Espai d'Art Contemporani de Castelló, para acercar el arte contemporáneo a las zonas rurales. Yo soy el técnico de cultura de Sant Mateu, un pueblo de unos 2.000 habitantes en el interior de Castellón, a unos 65 km de la capital.

No puedo hablar de lo que Sincronies fue en Sant Mateu sin enmarcarlo dentro de dos contextos: el Programa de Extensión Universitaria, y la gestión de lo cultural en Sant Mateu.

El PEU ha sido un referente en las zonas rurales de Castellón por lo que respecta a la Responsabilidad Social de la UJI. Se trata de un servicio singular (ninguna otra universidad del estado enfoca la extensión universitaria desde este punto de vista) donde el actor es el territorio y, junto a él, las entidades locales. El PEU trata, por tanto, de superar los límites del campus universitario para llegar realmente a su territorio de referencia mediante actividades culturales y formativas. Se cumple así con el retorno social que la UJI destaca en sus estatutos.

El PEU es una plataforma que conecta la universidad con la realidad que la envuelve y con las necesidades de los pueblos de Castellón, pero no sigue un modelo vertical. No impone programas. No establece relaciones clientelares con el territorio. El PEU es, sobre todo, una red de agentes sociales (agentes de desarrollo local, técnicos de cultura, de turismo, de servicios sociales, de educación de adultos,...) que trabajan juntos, que comparten espacios de reflexión, de proyección, de acción, etc.

Las líneas de trabajo del PEU se han regido a través de los siguientes objetivos: contribuir a la transformación social y cultural del territorio rural castellonense; fomentar la cooperación tejiendo redes entre agentes, proyectos y localidades; ofrecer formación de forma abierta, permanente y plural; fomentar un espacio público abierto al aprendizaje informal, operativo y vivencial; y finalmente contribuir a la reflexión crítica de la realidad.

Dentro de las líneas de acción del PEU, Sincronies es un proyecto singular. Este tipo de acciones suelen estar ligadas al arte contemporáneo, el trabajo colaborativo, la radio local o las cartografías de los sentidos, y se enfocan a conocer mejor el territorio, entenderlo y disfrutarlo, siempre a partir de unos lenguajes que no son los habituales en el resto de acciones que componen el PEU.
Por otro lado, debo referirme a la gestión de lo cultural en Sant Mateu. Hay que decir que, a caballo entre los siglos XIV y XV, este pueblo fue un referente artístico en el contexto valenciano. Convertida en aquellos años en la capital del Maestrazgo, contó con un taller de orfebrería, otro de escultura de piedra, y un tercero de pintura que no sólo producían para los mecenas locales, sino para toda la comarca e incluso para localidades más alejadas. València, Tarragona, Xàtiva o Eivissa conservan todavía hoy obras encargadas a artistas de Sant Mateu.

La localidad ha perdido la mayor parte de la obra artística medieval aunque afortunadamente, a parte de algunas piezas de notable factura, conserva casi toda la arquitectura. Este es el principal campo de la gestión cultural en Sant Mateu: el patrimonio artístico que da testimonio de la historia de la localidad. Sant Mateu tiene doce bienes de Interés Cultural y trece Bienes de Relevancia Local, además de cuatro colecciones museográficas.

El los 80 se constituyó un patronato de cultura con la finalidad primordial de conservar y dar a conocer este patrimonio, y con el objetivo secundario de llevar a cabo actividades culturales.
Con el paso del tiempo se ha consolidado una programación cultural estable en la que destaca la organización de un festival de música en verano. Dentro de las artes plásticas, durante varios años se celebró un concurso de pintura rápida y ocasionalmente se llevan exposiciones de artistas locales o de la comarca.

Nunca antes de Sincronies se había concretado una propuesta de arte contemporáneo en la localidad, por lo que cuando le dije a Albert López que sí acogeríamos el proyecto, no tenía ni idea de cuál sería el resultado de la acción. Sincronies aterrizaría, sin embargo, con algo a su favor: la buena imagen que tiene la UJI en los pueblos y, por extensión, todos sus proyectos. Consecuencia de ello fue que el verdadero “sí” al proyecto, el de la parte política, no tardase mucho en ser pronunciado.

La edición de Sant Mateu no sería la primera de Sincronies. Ya se había llevado a cabo otra, el año anterior al del arranque de este proyecto, en la localidad de Benlloch con un resultado no del todo positivo.
A grandes trazos, Sincronies tiene el siguiente desarrollo, El EACC propone el nombre del artista que llevará a cabo la intervención de acuerdo con su criterio. Esta propuesta es presentada al PEU y al municipio, que pueden aceptarla o no. Una vez consensuada la propuesta, se invita al artista a la población. Este realiza una breve estancia para conocer el territorio. Con posterioridad el artista facilita la propuesta al EACC, al PEU y al municipio, que aprueban o no la intervención.

Digo que los antecedentes no eran especialmente positivos porque la propuesta artística de la primera edición no fue entendida por la población de Benlloch, y causó cierto rechazo. Consistía en la construcción o el levantamiento de un pequeño monte artificial a partir de la tierra removida para la construcción de una carretera que atraviesa el término municipal. De este proyecto sólo conozco lo poco que me contaron cuando se planteó el de Sant Mateu y no me atrevo ni siquiera a conjeturar a propósito de los motivos de este rechazo. Sí sé que se arguyó una gran desconexión entre el proyecto y la población. Es decir, la artista planteó su obra sin tener en cuenta para nada a los vecinos de Benlloch, y no hubo ninguna pedagogía al respecto.

Para el de Sant Mateu el EACC propuso inicialmente a un artista anglosajón que trabajaba a partir del andar como hecho artístico: landscapes, caminos, etc. Ciertamente me sedujo la idea porque en mi cabeza de gestor cultural, vi claramente una conexión entre ese trabajo y el patrimonio de Sant Mateu. El motivo es que la riqueza que dio origen a las arquitecturas y los talleres medievales procedía del comercio de la lana y, en consecuencia, de la importancia de las rutas trashumantes que, durante los siglos XIV y XV unían Sant Mateu con el Bajo Aragón, la Cataluña Nueva y, más allá de los Pirineos, con las regiones occitanas del Aude y el Ariège.

Todo tenía sentido, pero este artista finalmente no fue el elegido. Al parecer su participación en el proyecto estaba ligada a otras acciones que debían tener lugar en la sede del EACC, y que finalmente no se concretaron.

Entonces el EACC propuso un nuevo artista. Se trataba del barcelonés Jordi Colomer. Aunque no llegó a hacerse explícito en ningún momento, considero que esta propuesta nacía del mismo rechazo que produjo la acción de Benlloch debido a que el trabajo de Jordi Colomer está siempre comprometido con el territorio, y a que la gente que vive en él participa de las obras. Además de todo esto las propuestas de Jordi suelen girar alrededor de la arquitectura. Toda esta información la conocí gracias a Juanfran, responsable de actividades del EACC. Debo decir que mis conocimientos sobre arte contemporáneo son nivel usuario o inferior, pero cuando Juanfran me habló del trabajo de Jordi alrededor de la arquitectura, se me volvió a encender la lucecita de gestor cultural: ¡ahí estaba de nuevo la conexión con el patrimonio local!

Así pues, en octubre de 2012 me puse en contacto por primera vez con Jordi vía correo electrónico para presentarme y ofrecerme a ayudarle en lo que necesitara. En su respuesta me pedía información en los siguientes términos:

> *Hola Tomàs:*
>
> *Muchas gracias por tu mensaje de contacto.*
>
> *No he estado nunca en Sant Mateu, he co-*

menzado a informarme un poco. Ya que te prestas tan amablemente, sí te querría hacer algunas preguntas, que no deben tener forzosamente relación con el proyecto. Te agradezco por adelantado tu disposición. En principio, si todo va bien iré a hacer una visita el próximo mes de noviembre.

¿Podrías indicarme cuáles son según tú los cambios más notables en los últimos tiempos (y en sentido amplio)? Cambios físicos, de arquitectura y urbanismo, cambios de actividades, cambios de población…

¿Crees que hay un hecho que marque un antes y un después en Sant Mateu o en la comarca, o incluso más lejos, que haya sido influyente?

¿Hay cine o teatros en Sant Mateu? ¿Qué lugares de reunión, asociaciones u otras actividades? ¿Qué lugares de tiempo libre? ¿Cuáles son las fiestas más importantes y en qué consisten?

¡Gracias!

Mi respuesta fue la siguiente:

Hola Jordi,

En cuanto a las preguntas que me haces, en primer lugar el pueblo ha vivido algunos cambios significativos en los últimos años. Es un pueblo con un importante patrimonio artístico, y desde el 2000 prácticamente todos los edificios importantes se han restaurado. En algunos casos las intervenciones han sido un poco polémicas, como lo que se conoce como "la parada del autobús", en la zona del Calvario (detrás de la Iglesia Arciprestal). Algunas calles también se han pavimentado con adoquines.

De especulación también hemos tenido un poco. Hay una promoción de viviendas prácticamente vacía, y un solar junto al mismo recinto histórico donde se iba a proyectar un grupo de viviendas de lujo. Hoy en día sigue siendo un solar.

A parte de eso, la parte baja de la población se ha ido formando en base a viviendas unifamiliares de dimensiones considerables, hecho que contrasta con la tipología del recinto histórico.

Los cambios de actividad han sido muy profundos. En los años 50 una helada mató toda la viña, lo cual provocó una cierta emigración hacia Francia, y también una mayor orientación agrícola hacia el olivo (aunque este cultivo ya existía), que hoy domina el paisaje de la localidad (y se extrae un aceite muy bueno).

También fue importante hasta hace muy poco la industria del mueble, que daba trabajo a gran parte de la población y también a las poblaciones cercanas. Ahora mismo, esta industria está prácticamente muerta.

En cuanto a los cambios en la población, también en los últimos años se ha vivido el fenómeno de la inmigración. Marruecos y Rumanía son los países que más habitantes aportan, y las dos comunidades suman un 25 % del total de la población (que es de unas 2.000 personas).

Respecto a algún hecho que marque un antes y un después, a nivel patrimonial fue muy importante la celebración de una exposición de arte religioso por parte de una fundación de la Generalitat Valenciana. Atrajo muchos visitantes y el pueblo se dio a conocer un poco más. Más atrás en el tiempo, la población fue históricamente la capital de lo que se conoce como el Maestrat y eso, en cierta forma, creo que influye en el carácter de las personas, en una identidad bien marcada (debo decirte que yo no soy de aquí, lo digo como observador).

No tenemos cine ni teatro. Existe un auditorio a medio acabar (con esto de los recortes no sé cuánto tardaremos en verlo finalizado). En el Ayuntamiento tenemos una pequeña sala de exposiciones también hay una agencia de lectura y cuatro colecciones museográficas.

De asociaciones hay unas cuantas. A las típicas de cada pueblo (jubilados, mujeres, jóvenes) se suma alguna particular como "la Tella", dedicada a los juegos populares. La última en formarse ha sido un club de montaña. La asamblea de la Cruz Roja es otra de las asociaciones potentes de la población. Cuenta con muchos socios y es muy dinámica.

Lugares de tiempo libre no hay muchos, exceptuando un parque. En mi opinión es una de las faltas más importantes de la población, y en especial para la gente joven, que muchas veces no tiene a dónde ir (a no ser que se metan en algún bar).

Las fiestas más importantes están relacionadas con el calendario religioso. La fiesta mayor es la segunda quincena de agosto. A parte de la trilogía tradicional por estas tierras (verbena, toros y misas), la actividad más importantes es el Ball Pla, una danza tradicional que baila todo el pueblo en la Plaza Mayor. Un día bailan los niños y niñas, otro las personas solteras, y finalmente las casadas. San Mateo se celebra el 21 de septiembre.

Antes las fiestas mayores se hacían en esta fecha, pero se cambiaron en los 60 porque mucha gente, en septiembre, volvía a la ciudad. Otro momento importante es la romería que se hace al Ermitorio de los Ángeles dos semanas después del Domingo de Pascua.

Si necesitas profundizar en alguna de estas informaciones sólo tienes que decírmelo. Continuamos en contacto.

Saludos.

El siguiente paso era que Jordi se desplazara a Sant Mateu para conocer la realidad de primera mano. Esta visita tuvo lugar a finales de enero de 2013. Se advierte que los plazos de este proyecto han sido muy dilatados.

Jordi llegó a Castellón en tren desde Barcelona. Yo bajé a recogerlo. Después de reunirnos en el EACC con los responsables de la institución y con Albert, nos fuimos en mi coche a Sant Mateu. Hablamos un poco sobre el proyecto, pero no mucho. Jordi parecía cansado, o no muy cómodo, o quizás es tímido como yo, y le cuesta entablar conversaciones con gente a la que acaba de conocer.

Durante su estancia en Sant Mateu, Jordi se dedicó sobre todo a dos cosas: pasear con su cámara de fotos y hablar con gente.

Para preparar este texto leí algunos de sus artículos más recientes. En uno de ellos (Colomer, 2017), Jordi expone cómo empiezan sus proyectos:

> Muchas veces te invitan a una ciudad. Si no te invita nadie tienes que inventarte el encargo. Lo primero, esto es muy importante, es ver muchas imágenes. Películas de ficción, documentales, cualquier tipo de imágenes en movimiento. También libros antiguos, con fotos, y leer todo lo que se ha escrito en ficción sobre esa ciudad. Encontrar todo tipo de gente, hablar con ellos. Gente de la calle o grandes eminencias universitarias. Y luego se trata de olvidar todo eso. Dejar que el inconsciente trabaje y filtre toda la información y te la dé cuando sea necesaria [...] Hay algo muy importante que es caminar. Hay varias escalas para conocer una ciudad, todo eso al fin y al cabo gira entorno a la idea de elegir un lugar, donde va a suceder algo.

Elegir el lugar o los lugares.

Básicamente así fue como actuó Jordi en su primera visita. Si algo hay de diferente entre el párrafo anterior y su modus operandi en Sant Mateu es el hecho de que en nuestro caso, Jordi documentó gráficamente lo que vio, quizás por la ausencia de textos de ficción o de material audiovisual sobre la población. Así pues, Jordi caminaba, podría decirse que hacía derivas, con su cámara de fotos colgada del cuello. Su objetivo se fijaba en lo inusual: un edificio abandonado, un silo de grano, la sede de Extensión Agraria en la localidad, los lavaderos municipales… Jordi se movía por la población, pero en sentido opuesto a como lo hace un turista, que es el tipo de persona extraña que suele deambular por nuestras calles. Esto le valió una llamada de atención por parte de una pareja de la Guardia Civil. Al parecer les resultó sospechoso que Jordi se interesase en aquello que a sus ojos, y también a los del resto de la población, no ha sido hecho para ser fotografiado. Nos lo contó entre risas al personal del Ayuntamiento.

De las conversaciones que mantuvo con la gente, a Jordi le interesó especialmente la Banda de Música de la localidad e incluso asistió a un ensayo de la misma. Después de tres días de estancia en Sant Mateu, Jordi se fue del pueblo con una idea más o menos clara de lo que iba a hacer, según nos contó. Supongo que durante sus últimos momentos en Sant Mateu, y después de marchar, sucedió algo parecido a esto:

> Uno debe pasar mucho tiempo en ese lugar, agotarlo, para ver qué sucede ahí, qué toma sentido, qué cosas imprevisibles suceden, qué puede construir sentido [...] Después de visitar el lugar, aparecen claramente algunas de las personas o de los personajes. Aparecen por sí solos. A menudo se trata de un grupo, que se va formando "progresivamente".

Un mes más tarde recibí un correo electrónico de Jordi en el que confirmaba su interés por trabajar con la Banda de Música. La gente empezaba a aparecer:

> *Fui como estaba previsto a los ensayos de la banda.*
>
> *Estuvieron realmente amables y me impresionó mucho el nivel de implicación y la seriedad absoluta de todos los componentes. Me sorprendió también el repertorio, con la inclusión de compositores contemporáneos y su vínculo con una cierta narrativa cinematográfica. La dinámica del grupo me pareció modélica, la existencia de la escuela de música…*
>
> *Después del ensayo hablé con Vicente (el presidente de la banda) y con el director Sergi. Les expliqué quién era yo y qué hacía allí. Les expresé igualmente la idea de una posible colaboración para el*

proyecto. Realmente pienso que el fenómeno de la banda es una cosa excepcional. Con muchísima fuerza. La idea inicial es que la banda pudiese interpretar música relacionada con una proyección de imágenes, y que se produjese el evento en Sant Mateu, en un lugar muy determinado (que quisiera no avanzar). En principio su respuesta fue abierta y positiva. A partir de aquí es donde deberíamos comenzar a trabajar. [...] Se han de clarificar muchos detalles del propio proyecto. La idea sería que la música se compusiera para la ocasión. Esto quiere decir compositor, ensayos, etc. No he querido adelantar de qué imágenes se trataría, y quedan muchas cosas por aclarar. Por otra parte, yo me comprometería a grabarlo en buena calidad, con el sonido por una parte e imágenes -parte del proyecto-, y deberíamos encontrar unas fechas que nos fuesen convenientes a todos.

No volvimos a tener noticias del proyecto hasta septiembre de 2013. En ese momento, recibimos la idea inicial y dos meses más tarde, a finales de noviembre, el proyecto estaba ya cerrado. Se llamaría "La-Re-Mi-La Festa de la Roba Bruta". El título estaba parcialmente inspirado en una pieza audiovisual de 1979 en la que el compositor Carles Santos interpreta 72 veces una misma secuencia musical disfrazado de otros tantos personajes (Santos, 1979). Santos sería el compositor de la pieza original, a partir de la partitura de 1979, que interpretaría la Banda de Música. La Festa de la Roba Bruta (fiesta de la ropa sucia) venía dada por la elección del lugar en que tendría lugar el proyecto: los lavaderos municipales de Sant Mateu. Existen dos lavaderos, por lo que la fiesta comenzaría en unos y finalizaría en los otros.

También a finales de noviembre Carlos Santos y Jordi Colomer se reunieron con el tenor Antoni Comas, artista habitual en las producciones de Santos, para concretar su participación en el proyecto. Al mismo tiempo, se propuso como fecha para la fiesta el 1 de marzo de 2014, aunque finalmente esta se llevó a cabo el 8 de ese mismo mes.

Llegamos al mes de marzo de 2014. El equipo de Jordi Colomer se presenta en la población de forma escalonada entre tres y un día antes de la fiesta. El despliegue artístico y técnico es totalmente inusual en Sant Mateu. Cuatro personas forman parte de la dirección artística: Jordi Colomer y su ayudante Albert Kuhn, Carles Santos y Sergi Costes, director de la Banda de Música. El equipo de producción está comandado por Carolina Olivares y su ayudante, junto a una becaria del EACC (en el proyecto colaboraron hasta cuatro becarios del Espai d'Art Contemporani). El resto del equipo del EACC y del Ayuntamiento lo formamos 4 personas, aunque a mí me ayudarán algunas personas del pueblo como después explicaré. Hay seis operadores de cámara, una fotógrafa y un artista que se encargará de escribir un magnífico texto (Duarte, 2014) sobre la fiesta y sus significados: Ignasi Duarte. El equipo de sonido cuenta con tres miembros. Y finalmente, el equipo artístico está formado por Antoni Comas y todos los componentes de la Banda de Música "Santa Cecilia" de Sant Mateu.

Desde la llegada del primer grupo el día 5 de marzo, se suceden los preparativos. Hay mucho trabajo previo que realizar. Se localizan balcones desde donde tener un buen seguimiento de la fiesta. Se eligen un total de cuatro para ubicar cámaras, uno al principio del recorrido, dos en la Plaza Mayor y un cuarto en el punto final de la fiesta. Se reparten carteles anunciadores por la población. Se invita al vecindario a compartir material gráfico y audiovisual que de algún modo pueda contribuir a la fiesta: fotos antiguas de celebraciones, de las calles por las que se llevará a cabo la fiesta, de personajes curiosos, etc. Se debe redactar un bando anunciando la celebración de la fiesta, buscar algunas personas del pueblo que puedan ayudar en tareas de producción sencillas como colgar carteles, prevenir la presencia de vehículos estacionados en las zonas de celebración de la fiesta, apartar los contenedores, así como asegurar un grupo de unas 30 personas para participar en la fiesta lavando ropa en los lavaderos. También hay que idear un sistema para tender la ropa al final de la celebración. En esto último acaban implicados los tramoyistas del Teatro Principal de Castellón.

El día 6 se convoca a los vecinos en el ayuntamiento para una presentación del proyecto. Se explica cuál puede ser su participación en el mismo, tomando imágenes de la fiesta o bien participando activamente: llevando su ropa sucia a los lavaderos, con un barreño, el jabón, el delantal, etc. Ese mismo día se prepara un texto para repartir en los centros educativos, de forma que los niños y niñas lo hagan llegar a sus padres. También se llevan a cabo bandos por un sistema de megafonía del Ayuntamiento, y en una camioneta con unos potentes altavoces que recorre todas las calles. Desde ella, Ignasi Duarte y Carolina Olivares hacen un llamamiento a la participación:

El Ayuntamiento de Sant Mateu quiere invitaros a participar en "LA - RE - MI - LA Festa de la Roba Bruta". La fiesta empezará el sábado a las 16.30 horas en los lavaderos de la Calle San Isidro. Podéis participar lavando ropa o grabando imágenes. Será necesario traer ropa sucia, pinzas y un barreño. Queremos animar espe-

cialmente a los hombres a participar en la fiesta. ¡Todo el mundo está invitado!

El mismo día, el EACC cuelga en su web y hace difusión por la red del siguiente texto:

El próximo 8 de marzo a las 17.00 h., en la población de Sant Mateu (provincia de Castellón) tendrá lugar LA - RE - MI - LA Festa de la Roba Bruta. LA - RE - MI - LA es un proyecto de arte público realizado por Jordi Colomer en colaboración con el músico Carles Santos y la Banda de Música de Sant Mateu.

LA - RE - MI - LA Festa de la Roba Bruta instituye un día excepcional donde se vuelven a poner en plena actividad los lavaderos públicos, invitando a todo el pueblo a sacar la "ropa sucia" a la calle, contradiciendo de esta forma la expresión "la ropa sucia se lava en casa" y permitiendo criticar públicamente aquellas cosas que, a lo largo del año, no ha habido ocasión.

Mediante un recorrido, la calle se transforma en un espacio festivo y reivindicativo, al abrigo de una propuesta artística que plantea la investigación de una tradición y sus relaciones con la contemporaneidad.

El conocido músico Carles Santos, aceptó la propuesta de Colomer para crear una nueva versión para banda de su composición la-re-mi-la del año 1979, de la que existe una película. En el film Santos adopta múltiples personajes mientras interpreta al piano. Esta nueva composición es la que acompaña las diversas acciones de los habitantes de Sant Mateu que participan en la fiesta.

Este proyecto está producido por el Espai d'Art Contemporani de Castelló, la Universitat Jaume I de Castelló en colaboración con el Ayuntamiento de Sant Mateu y CO produccions.

Y llega el 8 de marzo. A partir de las 16.30 horas, la gente convocada en los lavaderos de la Calle San Isidro empieza a ocupar posiciones. Dentro de los lavaderos, al fondo, se dispone una hilera de atriles tras los que se situarán los músicos. El director se subirá al murete que separa la balsas de enjabonar y aclarar. En el espacio restante se situarán los vecinos y vecinas que llevarán a lavar su ropa sucia.

Jordi Colomer y su equipo, así como Carles Santos, se mezclan entre el gentío. Dentro de los lavaderos no cabe ni un alfiler. Fuera, donde yo me encuentro con mi familia, la gente se agolpa alrededor de las pocas ventanas del edificio. La calle está llena de curiosos, muchos de ellos con sus cámaras fotográficas, dispuestos a registrar gráficamente todo lo que está a punto de suceder.

Son las cinco de la tarde, hora de que arranque la fiesta. "Como los toros", estuvimos bromeando los días precedentes. El director de la banda se encarama a su improvisada tarima, suenan las primeras notas de la pieza compuesta por Carles Santos, la gente empieza a lavar su ropa sucia, y de entre la muchedumbre surge Antoni Comas impecablemente vestido de etiqueta. Se sube al murete del lavadero, entre brazos y manos que se afanan por dejar bien limpias sus prendas fregándolas contra la piedra. Se arranca a cantar y, ante la sorpresa de todos los asistentes, empieza a desvestirse y a arrojar su ropa a la balsa. Cuando se baja los pantalones mucha gente parece no dar crédito a lo que está aconteciendo. Pero no se trata de un estriptis sino de una metamorfosis. Bajo su traje de etiqueta, el tenor lleva puesto un saco de esparto a modo de túnica, con un cordel que rodea su cintura, y alpargatas de *careta*. La pieza musical finaliza. Comas deja de cantar y completa su transformación coronando su cabeza con un sombrero de paja. Saco, cordel, alpargatas y sombrero han sido discretamente adquiridos el día anterior en la cooperativa agrícola del pueblo. La ropa de etiqueta ha quedado suspendida en la balsa. La gente, dentro y fuera de los lavaderos, rompe a aplaudir. Pero la fiesta no ha hecho más que comenzar. A continuación, todos los personajes empiezan a salir de los lavaderos. Se disponen ordenadamente en la calle, como si fuese a empezar un desfile. A la cabeza el nuevo Antoni Comas, acompañado de una de las lavanderas. Tras ellos, el resto de la gente que ha participado lavando ropa y cerrando la comitiva, como suele ser habitual, la banda de música.

A partir de este momento y hasta llegar al segundo lavadero, lo que sé sobre la fiesta es gracias a los videos que veo grabados, a lo que me cuentan y a lo que escucho durante los preparativos. Comas sube a dos balcones y canta con la lavandera que lo acompaña mientras la banda interpreta desde la calle, rindiendo homenaje a dos personajes del pueblo: Hermógenes "el Bomba" e Hipólito.

Yo tengo una función asignada para la fiesta, y ha llegado la hora de trabajar. Mi cometido consiste en llevar los atriles, los instrumentos de percusión y la ropa que Comas ha lanzado al agua hasta el otro lavadero, y dejarlo todo dispuesto del mismo modo en que había quedado en el primero. Y todo ello se tiene que ejecutar en el corto espacio de tiempo en el que la comitiva realiza el trán-

sito entre ambos lugares. Son unos 10 o 15 minutos. Así que yo y tres colaboradores del pueblo nos ponemos manos a la obra. Cuando la comitiva se ha alejado lo suficiente para que las cámaras no nos capten, lo cargamos todo tan rápido como podemos en una furgoneta que tenemos preparada cerca del primer lavadero, y nos vamos por fuera de la población hasta llegar al segundo lavadero. Para cuando llegamos allí, la comitiva ya enfila la última calle del recorrido, una vez pasada la Plaza Mayor. Nuevamente descargamos lo más rápido que podemos, disponemos todo tal y como estaba en el primer lavadero y salimos de cuadro en el mismo instante en el que la primera parte de la comitiva empieza a entrar.

En el segundo lavadero se repite la escena que ya ha tenido lugar en el primero. El director sube a su atril improvisado. La Banda de Música toca la pieza mientras el tenor canta entre los brazos y las manos de los lavanderos y las lavanderas que restriegan, casi se diría que con fruición, sus ropas y también la de Comas contra el banco de piedra. Cesa la música. La gente sale del lavadero y dispone sus prendas en el improvisado tendedero que los tramoyistas del Teatro Principal han montado en las inmediaciones. Aplauso sonoro y largo. Felicitaciones para todos los participantes, en especial para Jordi Colomer, Carles Santos y Antoni Comas. Fin. Creo que ha sucedido algo muy parecido a lo que Jordi explica cuando habla de su forma de trabajar:

> Cuando todos los elementos están ahí en el lugar, hay un momento que es algo parecido a cuando hay una explosión y todo sale volando por los aires, literalmente, por un tiempo las cosas quedan suspendidas, colchones, instrumentos de música, relojes, tortugas o camiones de gran tonelaje, flotando, como colgando de un hilo, hasta que caen al suelo; ese lapso es relativamente breve, pero hay que intentar manejarlo para ganarle tiempo al tiempo, ahí todo es posible, es lo que se llama el Caos, el momento en que las cosas no se han decantado, no han tocado el suelo. Es una idea un poco nietzscheana del Caos. Cuando las cosas aterrizan, parece evidente que no podía ser de otro modo.

Pero ¿qué ha pasado realmente? ¿Qué es lo que hemos visto? ¿En qué hemos participado? ¿He sido testigo yo de lo mismo que mis vecinos? ¿Qué había en la cabeza de Jordi a la hora de concebir la fiesta?

Por la noche algunos trabajadores del ayuntamiento cenamos con todo el equipo del proyecto. Hay cansancio, pero también satisfacción porque la fiesta ha sido todo un éxito. También hay cierta preocupación por los pantalones del traje de Antoni Comas, que no han aparecido después de recoger la ropa tendida. En realidad nunca se sabrá más de ellos.

Al día siguiente, domingo, el equipo se marcha. Jordi habla con nosotros. Dice estar muy satisfecho con el resultado y que se pondrá a trabajar pronto en el montaje de todo el material audiovisual que ha recogido durante la fiesta.

Pasa un día más. Es lunes y vuelvo a mi rutina habitual. A primera hora bajo a Castellón para dar clase en la UJI. A las 11.30 estoy de nuevo en Sant Mateu. Pienso que seguramente he tocado techo como gestor cultural, que he sido parte, modestamente, de algo muy grande y muy especial, y que seguramente nunca volveré a verme involucrado en un proyecto así. Entro en el ayuntamiento y allí está. Sobre mi mesa alguien ha dejado un abrigo negro. En seguida lo reconozco. Lo vi ya en 2012 y lo he vuelto a ver estos días. Jordi ha olvidado su abrigo y se ha marchado a Barcelona. Le escribo un correo electrónico:

> *Hola Jordi,*
>
> *¿Quizás te dejaste el abrigo en Sant Mateu? Ha aparecido uno aquí en el Ayuntamiento y pensamos que podría ser tuyo. Ya me dices.*

Dos días después Jordi me contesta y me da su dirección de Barcelona. Preparo un paquete, llamo a la compañía de mensajería, y le envío el abrigo.

En los siguientes meses se hicieron públicos dos textos relativos al proyecto. El primero de ellos, al que ya me he referido con anterioridad es Compañía, de Ignasi Duarte. Se publicó en la página web del EACC en abril de 2014. La institución también hizo una edición en papel y actualmente puede leerse en el site de Jordi Colomer. Transcribo únicamente las primeras líneas del texto y recomiendo encarecidamente su lectura completa:

> "La-Re-Mi-La / Festa de la Roba Bruta" propone rescatar del abandono social los dos lavaderos públicos del pueblo castellonense para que los vecinos laven de nuevo allí su ropa, como lo hicieron varias generaciones de mujeres hasta comenzados los años setenta. Una costumbre social que perduró hasta que el agua subió a las casas y las tuberías sustituyeron el chapoteo por la grifería.

En este texto Duarte trata de desentrañar algunos de los significados que encerraba el proyecto: la pérdida del uso social del espacio público, y la fiesta como espacio para el conflicto en el que la crítica de lo público invierte el pacto social. También resaltaba la complejidad y la gran variedad de

registros de lectura que encerraba la acción: económicos, ideológicos, de género, lingüísticos, arquitectónicos, religiosos, etc.

Compañía se parecía bastante a lo que yo interpreté que estaba pasando. Pero yo jugaba con ventaja sobre el resto de mis vecinos. Al fin y al cabo había podido vivir todo el proceso del proyecto de primera mano y me había documentado un poco sobre los proyectos previos de Jordi Colomer. Más o menos, sabía cuáles eran las inquietudes del artista, que se podrían resumir en estas líneas:

> De esos se trata precisamente, de concebir la ciudad como un discurso, considerar la ciudad como un texto descifrable, la ciudad como una inscripción -en el doble sentido del término- del hombre en el espacio, la ciudad como una escritura susceptible por lo tanto de lectura.

Cuando leí *Compañía*, de nuevo volvieron a mí las preguntas que me hice cuando finalizó la fiesta. En agosto un miembro de la Banda de Música publicó otro texto en el libro de fiestas de Sant Mateu, que en muchos sentidos funciona a modo de almanaque. El texto se titulaba *Espectacle amb majúscules* (Espectáculo con mayúsculas), y básicamente estaba dedicado a destacar la importante carrera artística de Colomer, Santos y Comas, y a poner de manifiesto algunos de los significados de la fiesta: la reivindicación del espacio público como lugar para la fiesta, y la puesta en valor de un espacio en desuso.

Creo recordar que por aquellas fechas la empresa de mensajería ya me había devuelto el paquete con el abrigo de Jordi. Al parecer, a pesar de que el repartidor había intentado dejarlo en diversas ocasiones en la dirección de Barcelona, nunca encontró a nadie, y después de unas semanas en los almacenes decidieron devolverlo al remitente. Como no sabía muy bien qué hacer con aquello y como Jordi no daba señales de vida (recordemos que se comprometió a realizar un montaje audiovisual de la fiesta) opté por no hacer nada. Así que el abrigo se quedó provisionalmente en mi mesa de trabajo en el Ayuntamiento, dentro del paquete que utilicé para enviárselo a su legítimo propietario. Poco a poco fuí fraguando la idea de que el abrigo estaría retenido, detenido o secuestrado, hasta que Jordi no nos facilitase aquel material. Pasaron semanas y meses sin ninguna novedad. De vez en cuando yo sacaba cuidadosamente el abrigo de su paquete y lo aireaba un poco colgándolo de una percha en el Ayuntamiento. Después volvía a plegarlo con el mismo cuidado y a meterlo en su envoltorio. Por fin, los últimos días de noviembre de 2014, recibí un correo electrónico de Carolina, la productora de Jordi, con el siguiente título: “Jordi tiene frío”.

> *¿Cómo estáis? Disculpa que te moleste pero ¿qué podemos hacer para recuperar el abrigo de Jordi?*
>
> *Decidme algo por favor. Resulta que es el único abrigo que tiene.*
>
> *Un abrazo muy grande y muchas gracias.*

Respondí explicando la historia que ya he contado y solicitando una dirección diferente donde enviarlo, o la confirmación de que aquella era la correcta. Esta vez el abrigo sí llegó a su destino.

No sé si esta especie de secuestro del abrigo tuvo algún efecto sobre la reactivación del proyecto. Evidentemente no lo creo, pero el caso es que dos meses después, finales de enero de 2015, nos encontrábamos cerrando lo que sería la presentación del audiovisual en el EACC. Esta presentación constituiría el acto programado por el Espai d’Art para la Nit de l’Art (una noche blanca) de Castellón aquel año.

La Nit de l’Art se celebró el día 15 de mayo. El acto arrancó con un pasacalle desde la Plaza Santa Clara hasta el EACC en el que la Banda de Música interpretó nuevamente la pieza de Carles Santos con el acompañamiento de un tenor. Entre músicos y público, nos desplazamos hasta Castellón unas 100 personas de Sant Mateu. Una vez en el Espai d’Art, llenísimo, la Banda volvió a interpretar la partitura mientras se proyectaban las imágenes que Jordi había montado sobre la fiesta y se ofrecía un vino de honor.

Aquel fue el último día que vi a Jordi hasta la fecha. Recuerdo que entre el ajetreo tuvimos algún minuto para hablar sobre las imágenes, para darle las gracias por todo, por el audiovisual, por un proyecto que había agitado tanto a tanta gente, y que había logrado hacer participar de un modo u otro a todo el pueblo. Él me dijo que lo importante no eran las imágenes, sino que la importancia de la Festa de la Roba Bruta era la fiesta en sí, que ahora era nuestra, que la verdadera pieza artística sería llevar a cabo la fiesta todos los años, conseguir afianzarla en el calendario anual, y que para ese cometido lo tendríamos siempre dispuesto a colaborar. Convertir el arte contemporáneo en fiesta popular, o la fiesta popular en arte contemporáneo.

Pasados unos meses, como las preguntas que me hacía sobre la fiesta volvían a mi cabeza cíclicamente, decidí hacer una pequeña investigación entre, aproximadamente, unas veinte personas participantes: músicos, lavanderos y lavanderas, y espectadores. Elaboré un cuestionario abierto de siete preguntas en el que interprelaba a propósito del nivel de

participación en la fiesta, los significados que interpretaban y la posibilidad de volver a participar en el caso de celebrarla nuevamente. Sólo tres personas se interesaron en responder el cuestionario. Hay que decir que las tres dijeron que sí participarían de nuevo en la fiesta, pero con tan pocos datos y dado que en aquel momento me hallaba enfrascado con mi tesis doctoral, me olvidé de la investigación.

Creo que he escrito sobre La-Re-Mi-La es en parte por dos motivos: para desquitarme de aquella investigación fallida, y para soñar con hacer realidad las palabras de Jordi.
No hemos vuelto a celebrar la fiesta y muchas veces me pregunto por qué. Tenemos la oportunidad de hacer una fiesta realmente original y contemporánea que al mismo tiempo es profundamente mediterránea en sus significados. Puede ser una fiesta hecha por y para nosotros, los que vivimos en el pueblo, y puede instituirse como una fecha del calendario anual. Y puede estar sujeta a cambio, como toda fiesta. Puede invitarse cada año a un cantante que interprete la pieza de Santos con su propio estilo, se puede homenajear a un personaje distinto cada vez…

En 2017 hubo dos sucesos, no relacionados ya con el proyecto pero sí con sus artífices. Jordi Colomer se encargaría de ocupar el pabellón español en la 57ª Bienal de Venecia con la instalación *¡Únete! Join us!* y, ya a finales de año, moría Carles Santos. Desgraciadamente cuando alguien muere parece que su obra adquiere más valor. También cuando alguien triunfa. Otra vuelta de tuerca más, otra invitación más a la celebración de la fiesta, como recuerdo a Santos y como puesta en valor de lo que Jordi había concebido para nosotros.

Hojeo el catálogo de la instalación para la Bienal de Venecia. Hay un texto que me llama la atención, una conversación entre Jordi y Francesco Careri a quien leí hace un par de años en relación a las pedagogías nómadas (Careri, 2013). Careri retoma algunos de los pasajes por los que se adentraba en aquel libro. Habla de la representación del territorio, de que este se representa por sí mismo, y menciona las potencialidades del teatro a la hora de calificar el trabajo de Jordi (Careri y Colomer 2017):

> *Cuando pienso en tus obras, lo primero que me impresiona es que realmente crees en la representación, que tu trabajo siempre está en el límite entre realidad y ficción. No escapas de la ficción: aceptas sus reglas espectaculares para ir a la más clásica de las representaciones, al teatro.*

A lo que Jordi responde:

> *Declarar que se habla desde la ficción es reconocer que cuanto más falso es, más verdadero puede ser. En este sentido, pienso que organizar una ficción puede ser una excusa perfecta para hacer emerger una experiencia real.*

Sin duda aquí puede encontrarse otra cara del poliedro que constituye la Festa de la Roba Bruta, una mezcla en la que era difícil discernir lo real de la ficción y en la que ¡todo el pueblo fue actor por un momento! Actores y actrices, pero con la boca abierta, como dice Careri más adelante en el mismo texto:

> Me he acordado también de que recientemente había leído que la palabra griega théatron deriva del arcaico théasthai que significa -según lo que sugiere la Snell- “ver abriendo la boca”, luego mirar con interés y asombro. Así théatron no indica inicialmente el teatro o su espacio, sino el gesto de asombro del grupo de personas que son testigos de una acción.

Sigo hojeando el catálogo y en las páginas 280 y 281 encuentro la ficha de LA RE MI LA, concretamente de la pieza de vídeo. ¡Sant Mateu en un catálogo de la Bienal de Venecia! En la ficha se apunta que la pieza *plantea las cuestiones relativas a la tradición como una invención y sus relaciones con lo contemporáneo*. Otra clave. Todo es inventado. Todo lo que nos rodea es teatro, y del teatro emerge la realidad. ¿Sí?

Demasiadas preguntas. En mi intento por interpretar lo que fue el proyecto, lo único que he conseguido es hacerme más y más preguntas cada vez cuando, en realidad, quizás la única que debería importar es ¿y por qué no volvemos a celebrar la fiesta?

REFERENCIAS:

Careri, F. (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.

Careri, F. y Colomer, J. (2017). Saltar muros. Una conversación entre Francesco Careri y Jordi Colomer. En J. Colomer, *¡Únete = Join us!* (pp. 82-91). Madrid: La Fábrica Editorial.

Colomer, J (2017). *Patadas en la calle. III Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales. ANIAV 2017. Glocal [codificar, mediar, transformar, vivir]*. Valencia, 2017.

Duarte, I. (2014). *Compañía*. Recuperado de http://www.jordicolomer.com/index.php?lg=6&id=107&PHPSESSID=qapotqsjubuks93alfcrgfqp37
Santos, C. (1979). *LA RE MI LA*. España: Figaro Films.

09—LA MÀGIA DE L'ART VALENCIÀ, TE SABOR UNIVERSAL

ENRIC RAMIRO
Universitat Jaume I

1. HABLAMOS DE ARTE, MAGIA Y EDUCACIÓN

Arte, magia y educación parecerían para muchas personas unos conceptos alejados conceptualmente, pero no es así. La misma educación tiene un gran componente mágico, y el mismo arte nos recuerda esta cualidad cuando nos provoca sentimientos o nos transporta a otras realidades. Y educar también tiene un componente artístico, y en la magia es fundamental ser artista cuando se actúa. Por lo tanto, los tres están muy relacionados.

Tradicionalmente podemos averiguar una cierta relación entre arte y magia desde las producciones de los primeros hombres y mujeres que habitaban el planeta Tierra durante la prehistoria y realizaban sus pinturas rupestres. Y también la propia naturaleza tiene un gran componente artístico y mágico. Sólo hay que ver la perfección de los helechos, la corola de las flores, la belleza de las mariposas o el papel fundamental que desarrollan en la polinización los insectos, por poner algunos ejemplos. Aun así, el componente artístico no siempre ha sido un factor importante en la formación docente y su enseñanza actualmente en nuestro país no pasa por su mejor momento a pesar del esfuerzo de los profesionales que la imparten en los centros educativos. Y respecto a la magia, a pesar de haber algunos ejemplos paradigmáticos sobre la fuerza pedagógica y utilidad que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todavía estamos al inicio del prólogo del principio respecto a sus posibilidades didácticas.

Aun así, parece que no ha habido un consenso general sobre el tema. Habitualmente y de forma mayoritaria, se ha tenido la percepción de separar radicalmente la ciencia de la magia, cuando en la realidad tienen muchas cosas en común. De hecho, una parte de esta actividad prodigiosa se basa en productos químicos, leyes físicas y en ocasiones en aparatos electrónicos o simplemente herramientas tecnológicas.

En la mayoría de países se han tachado de brujerías las acciones sorpresivas, inexplicables o creativas en muchas ocasiones. En algunas comarcas bajo la autoridad de los tribunales de la Inquisición, y en otras por la vía de la acción directa con crematorios y asesinatos, sin ninguna documentación, se ha dejado constancia de la brutalidad social como reacción inmediata a sus manifestaciones.

En nuestro caso, entendemos el arte como un fenómeno con un gran componente mágico, y la magia como una actividad muy relacionada con el arte. Eso sí, ambas ocupaciones generalmente no siempre valoradas de forma justa, y dependiendo de muchos factores para su éxito así como de unas grandes dosis de dedicación y esfuerzo, y con un importante contenido educativo.

Durante nuestra trayectoria en el mundo de la enseñanza, hemos podido comprobar la gran importancia tanto del arte, fundamentalmente a través de la dramatización, como del poder de la magia en el mundo educativo para comunicar contenidos significativos a nuestro alumnado. Y ha sido la aplicación de su fórmula conjunta, quién nos ha otorgado la mayoría de los éxitos curriculares en la misma proporción o más que la formación disciplinar. Porque no tenemos que olvidar que la misma investigación necesita de dosis de creatividad e imaginación para avanzar.

Vista la importancia y la relación entre arte y magia, se nos puede presentar la duda: y ahora ¿cómo los ligamos curricularmente? Entre otras posibilidades, entendemos que el juego es un poderoso recurso educativo para facilitar una metodología adecuada. Hay que tener en cuenta que la mayor tasa de aprendizaje se consigue con un sujeto activo y que se enfrenta a simulaciones reales, como ya hace tiempos demostró Edgar Dale (1946).

Los juegos permiten memorizar fácilmente las reglas sin manual, aplicarlas a las diferentes etapas, socializar y cooperar entre las personas que juegan. Es una forma de aprender al mismo tiempo que permite tomar decisiones en un entorno protegido, nos permite equivocarnos, probar a hacer las cosas diferentes y conectar con nuestra esencia. Durante décadas se ha utilizado en el ámbito militar y en la medicina, y cada vez más en la educación reglada y la formación y también en el ocio. De hecho su evolución ha sido continua en formatos digitales y nuevas versiones como el geocaching o las salas de escapisme que se van haciendo populares y adaptando nuevas formas exteriores, portátiles, hall games o de realidad virtual. Su público puede ser particular, familiar, de empresas o grupos grandes, y con infinidad de temáticas: apocalípticos, aventuras, criminal, experiencia, fantasía, ficción, historia, infantil, suspenso…

Es más. Hay que tener mucho en cuenta la actitud del aprendiz. A a menudo, hemos detectado que su predisposición cambia mucho cuando se pasa de una actividad reglada y no siempre aceptada como pueden ser las clases habituales, a un juego en el cual se bajan todas las prevenciones. Así pues, generalmente no hay excesivas resistencias a participar en ellos y por lo tanto, el mensaje que pretendemos comunicar puede entrar muy

subliminalmente y conectar con el individuo. Aun así, no hay garantía absoluta de éxito ni tampoco es recomendable abusar de las actividades lúdicas para no crear unas percepciones superficiales que obstaculizen nuestros objetivos respecto a su significatividad en los aprendizajes y las competencias, a menos que estén muy conectados y programados.

Por lo tanto, son las múltiples relaciones entre educación, arte y magia, las que nos han traído a diseñar una serie de ejercicios o juegos que tienen como base la matemática. De esta forma, se consigue por una parte que los ejercicios resulten sorpresivos y de otra, que no haya problema a la hora de su realización porque son automáticos. No queríamos una magia de habilidad que pudiera provocar problemas en algunas personas, sino una magia para todo el mundo, que ayudara en la atención a la diversidad y creara endorfinas fácilmente. Y la encontramos en la Matemàgia, rama del Ilusionismo que usa procedimientos basados en propiedades matemáticas para engañar al espectador entreteniéndolo. Esto permite poderlos utilizar desde edades muy tempranas, prácticamente cuando saben leer y contar, y tener la seguridad que cualquier persona que los pongo en funcionamiento, pueda disfrutar y conseguir fácilmente el éxito.

Sus variantes permiten llevar a cabo una aproximación recreativa y divertida al aprendizaje de conceptos matemáticos como nos ha demostrado Lluís Segarra (1987), Fernando Blasco (2007) o Enric Ramiro (2017) por poner algunos ejemplos. En el ámbito internacional tenemos el libro Tours Extraordinaires de Mathémagie que contiene juegos avanzados muy relacionados con el mentalismo por Hiéronymus (2005), o el clásico en inglés como Mathematical Magic (Simon, 1964) entre otros.

En este caso, hemos optado por una de tantas actividades automáticas denominada “Cuadros de colores” de Pedro Alegría (2007) y que tiene su origen en procesos repetitivos que dan lugar a resultados que ya no varían en sucesivas reiteraciones. Esta característica permite presentarlos como efectos pseudomentalistas a trabas de números o figuras, y aplicarlos a diferentes temáticas como podemos comprobar en la geografía de paisajes (Ramiro y Selma, 2016a), en las fiestas y tradiciones dentro de un marco intercultural (Ramiro y Selma, 2016), en personajes históricos (Añó y Ramiro, 2015a, 2015b), en el ámbito de las creencias (Prades y Ramiro, 2015) o en instrumentos musicales (Aparici y Ramiro, 2015).

2. UNA PROPUESTA CONCRETA

Teniendo en cuenta la base anterior, hemos confeccionado un material para comunicar la diversidad monumental que existe en el País Valenciano y la riqueza de su patrimonio al mismo tiempo. Con qué objetivos? Principalmente para crear aprecio hacia el entorno, una invitación a vivir y valorar nuestro patrimonio a través de actividades lúdicas que crean vínculos positivos y duraderos. De esa forma conseguiremos vertebrar mejor la comunidad que lo habita y ayudaremos a tener una mejor convivencia.

El primer paso fue seleccionar la temática a trabajar, que rápidamente concretamos en estilos arquitectónicos. Seguidamente, hicimos una primera relación de los principales monumentos haciendo una lista a partir de la técnica de la lluvia de ideas y nos dimos cuenta que había muchos y dispersos. Finalmente, los investigamos alrededor de cuatro estilos arquitectónicos: el gótico, el renacentista, el barroco y el modernismo. Los cuatro tienen magníficos representantes a lo largo de las comarcas valencianas como exponemos a continuación. Descartamos el románico por la escasa presencia de monumentos y los más recientes por su abundancia.

Para concretar los edificios de la enumeración inicial, pedimos opinión al profesorado de bachillerato de varios institutos. A continuación, intentamos conseguir un cierto equilibrio entre el espacio territorial del país, los mismos cuatro estilos arquitectónicos, entre motivos religiosos y laicos sin renunciar a la realidad histórica y tradicional que tenemos. Por último, hemos querido hacer constar una huella social y reivindicativa con la inclusión de las Casas modernistas del Cabanyal como imagen central del proyecto, el barrio marinero de la ciudad de Valencia que estuvo a punto de perder su cohesión y trama tradicional por intereses inmobiliarios y posiblemente partidistas.

Con toda la lista de monumentos seleccionada, confeccionamos un póster donde están representadas las veinticinco imágenes de los cuatro estilos anteriormente mencionados. Las fotos hay que ubicarlas según el color del modelo que indicamos a continuación en la parrilla siguiente. Dentro de la ubicación de su color, los edificios pueden ir en cualquier lugar para que funcione el juego a excepción de las Casas del Cabanyal que tiene su espacio fijo en la segunda casilla de la última hilera. Ese es el agujero negro predeterminado donde irán a parar todos los participantes con independencia del monumento que hayan elegido en un principio. El resto están distribuidas así:

Del estilo gótico, 7 imágenes con el color rojo; del estilo renacentista, 5 representaciones con el marco de color verde; del estilo barroco, 7 fotografías con el marco de color gris; y del estilo modernista, 6 monumentos

incluidas las Casas del Cabanyal-*Canyamelar con el marco de color amarillo. (azul).

INSTRUCCIONES

1. Empieza para situarte visualmente en cualquier de los monumentos.

2. Ve hacia la derecha o hacia la izquierda hasta que llegas a una fotografía del estilo barroco.

3. Ahora, muévete hacia arriba o hacia abajo, hasta llegar al primer monumento renacentista.

4. Desplázate en diagonal para buscar el primer edificio gótico.

5. Para finalizar, busca hacia la derecha o hacia la izquierda la primera fotografía modernista.

6. Ya sé dónde has acabado tu viaje por una selección de los mejores monumentos del patrimonio del País Valenciano: las Casas del Cabanyal.

3. UNAS CONCLUSIONES PROVISIONALES

Con la utilización de este juego y otros que hemos diseñado (Ramiro y Selma, 2016a, 2016b, Ramiro 2017) no pretendemos sustituir el currículum oficial o los libros de texto ni mucho menos, sino tan sólo complementarlos. Especialmente tenemos el propósito de enamorarnos de nuestro patrimonio mediante la sorpresa que provocan los juegos matemágicos y la asimilación subliminal que conseguimos a través de su puesta en escena. Además, entendemos que los recursos que ofrecemos no son únicamente curriculares sino que nuestra preocupación es social, y dirigida a toda la población con independencia de sus estudios o dedicación. Por eso, optamos por juegos muy sencillos que en la mayoría de casos funcionan tan sólo a sabiendas de leer y contar, como en este caso, o haciendo operaciones muy sencillas.

En este largo recorrido para el diseño del juego, tenemos que agradecer la colaboración de la profesora Pilar Gandia por sus orientaciones matemáticas, del amigo Paco Pérez Belda por su entusiasmo en la difusión del proyecto, a las decenas de compañeras y compañeros de institutos del País Valenciano que han contribuido a la selección de los monumentos que presentamos, así como al Colectivo Salvem el Cabanyal a quien dedican este trabajo y que felicitamos por haber conseguido su principal objetivo de conservar la trama del barrio.

La experimentación de este recurso didáctico en los cursos de maestros y profesores, y a las aulas del grado de magisterio de primaria, más su difusión a través del pràcticum, nos ha asegurado que se trata de una propuesta exitosa. El reto consiste en su difusión y el compromiso en la implicación de la comunidad educativa para poner en valor el patrimonio que tenemos. En este sentido, esperamos que esta contribución en este libro, sirva para conseguir que nuestro país y sus visitantes presenciales o digitales disfruten del entorno y contribuyan a una mejor convivencia.

REFERENCIAS

Alegría, P. (2007). “Magia y agujeros negros”. Sigma 30, 117-129

Alegría, P. (2008). Magia por principios. Bilbao: Autoedició.

Añó, R. y Ramiro, E. (2015a). Em coneixes? Joc dels personatges universals. Navarrés: Babilonia.

Añó, R. y Ramiro, E. (2015b). Em coneixes? Joc dels personatges peninsulars. Navarrés: Babilonia.

Aparici, J. y Ramiro, E. (2015). Quin instrument prefereixes?. Navarrés: Babilonia.

Blasco, F. (2007). Matemagia. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Dale, E. (1946). Audio-visaul methods in teaching. New York: Dryden.

Fulves, K. (1984). Fulves, Karl. Self-working Number Magic. Dover Publications.

Gardner, M. (2011). Matemática, màgia y misterio. Barcelona: RBA Libros.

Hiéronymus (2005). Tours Extraordinaries de Mathémagie. Marseille: Ellipses Edition Marketing.

Prades, S. y Ramiro, E, (2015). El joc de les creences. Navarrés: Babilonia.

Ramiro Roca, E. (2017). 50 jocs de màgia automàtics. Castelló de la Plana: Ajuntament

Ramiro, E. y Selma, S. (2016a). Quin paisatge apadrines?. Navarrés: Babilonia.

Ramiro, E. y Selma, S. (2016b). T’animes a celebrar-ho?. Navarrés: Babilonia.

Segarra, L. (1987). Encercla el cercle. Matemàtica recreativa. Barcelona: Graó.

Simon, W.(1964). Mathematical Magic. New York: Dover Publications.

[CV]

CRÁTER-LAB (Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos) es un colectivo que se dedica a explorar los espacios de intersección entre práctica artística, investigación académica y educación. Nuestra metodología toma como base tanto elementos de la investigación basada en la práctica artística, como de la práctica artística basada en la investigación, así como las múltiples ramificaciones originadas desde y hacia la práctica educativa. De este modo, el arte y su relación con la educación se cuelan en nuestra práctica artística y en nuestra práctica docente, y son en última instancia los elementos que utilizamos en el proceso de construcción de conocimiento en torno a estas disciplinas en tanto que profesoras e investigadoras en la universidad.

Este proceso ha dado lugar a resultados de carácter didáctico, mediante la elaboración de cursos y seminarios (Universidad de Zaragoza, Universitat de València) y talleres de artista (Festival de Arte Urbano Intramurs, Universidade do Porto). Entre nuestros proyectos educativos, cabe destacar Cartografies de l'Entorn, desarrollado junto al profesorado y los estudiantes del I.E.S. El Caminàs de Castellón, bajo la iniciativa Resistències Artístiques impulsada por el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana. Además, nuestras investigaciones han sido presentadas en las V Jornadas de Arte y Educación de la Universitat de València y en el Congreso Internacional Políticas de la Interfaz de Bau, Hangar y la UOC de Barcelona; así como publicadas en revistas especializadas como EARI (Universitat de València) y Ausart (Euskal Herriko Unibertsitatea). En cuanto a nuestra práctica artística, nuestros proyectos han sido mostrados en el festival "Art Públic, Universitat Pública" de la Universitat de València, en el festival de arte urbano "Intramurs".

Cráter está coordinado por: Neus Lozano-Sanfèlix (Doctora en Bellas Artes y profesora en la Universitat Jaume I de Castelló) y Verónica Soria-Martínez (Doctora en Bellas Artes y profesora en Rock Valley College, USA). Además, cuenta con un número variable de socios y colaboradores del ámbito de la educación y la investigación.
[www.crater-lab.com / hola@crater-lab.com]

NEUS LOZANO-SANFÈLIX es artista, investigadora y docente en el área de Didáctica de la Expresión Plástica del *Departamento de Educación y Didácticas Específicas* de la Universitat Jaume I. Licenciada en Bellas Artes y Doctora en *Arte: Producción e Investigación*, recibió el *Premio Extraordinario de Tesis Doctoral* d la Universitat Politècnica de València el 2017. Su investigación se sitúa justo en la intersección entre el arte y la educación, resultado del diálogo entre los lenguajes de la práctica artística contemporánea y los procesos educativos, concretamente al situar la investigación artística como detonante de procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes entornos. Des de sus inicios, forma parte del proyecto colectivo y grupo de investigación independiente C.R.A.T.E.R., un laboratorio experimental en torno a la práctica artística, la práctica pedagógica y el pensamiento crítico.
[neus.lozano@uji.es / neuslozanosanfelix.com]

VERÓNICA SORIA MARTÍNEZ es artista e investigadora independiente y da clases en el departamento de arte de Rock Valley College (Illinois, EEUU). Licenciada en Bellas Artes y Doctora en Artes Visuales e Intermedia, recibió el premio extraordinario de doctorado de la Universitat Politècnica de València en 2017. Su trabajo investiga aspectos disidentes en el uso del sonido en las artes y busca incorporar las experiencias adquiridas durante su trayectoria como educadora y docente. Desde el 2014 hasta el 2018 gran parte de su labor se ha centrado en el colectivo Cràter.

NELY GÓMEZ PUNZANO estudió Bellas artes en la Universitat Politècnica de València y aunque su vocación en aquellos años no era la docente ingresó en el cuerpo de profesores de Secundaria inmediatamente después de licenciarse, ahora hace ya más de 15 años. El IES El Caminàs se ha convertido en su segunda casa, el lugar desde el cual trabaja entre adolescentes en favor de la educación artística y otros valores de la mano de su compañera Teresa Batalla. Ahora sí, la vocación docente se le ha despertado y continúa aprendiendo todos los días, de una profesión que le brinda nuevos retos cada día al mismo tiempo que la hace sentir muy afortunada.

JOSE MANUEL CAÑO LLORENS. Estudia Bellas Artes en la Universitat de Politècnica de València, Especialidad Grabado. Posteriormente amplía sus estudios en técnicas de reproducción gráfica con Eugenia Quintanilla Silva (Escuela Nacional de Artes Plásticas de San Carlos en México), Eva Choung-Fux (Escuela de Arte de Viena), Jeff Dell (Universidad de Nuevo México), Héctor Saunier (Scuola Internazionale di Grafica, Venezia), Klaus Jüdes (Druckgrafik H. Kätelhön). En el campo de la encuadernación y los libros de artista se forma en la Fundació Pilar i Joan Miró de Mallorca con Rita McBride (Kunstakademie Dusseldorf) y Jonathan Hammer, Alejandro Rodríguez (UNAM, en México). En el mundo de la tipografía con Jesús Morentin (Bunkertype) y Arcangela Regis (EINA Centre Universitari de Disseny i Art Barcelona). Desde el año

2001 trabaja como Coordinador del Gabinete didáctico del Museu de Belles arts de Castelló en el que desarrolla diversos talleres y actividades con grupos de diferentes edades y procedencia. Ha impartido clases en la Universitat Politècnica de València, Universitat Jaume I y Escola per Adults Germà Colom de Castelló, así como en numerosos y diversos talleres específicos de grabado, estampación, encuadernación, así como talleres y proyectos interdisciplinares en colaboración con diversas entidades sociales y culturales como el Moviment de Renovació Predagògica y Escola d'estiu de Castelló, CEIP Carles Salvador, Fundació Càtedra Enric Sols i Godes, Centre Cultural Formiguer,CEE La Panderola, ...

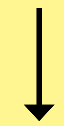
ALBERT LÓPEZ MONFORT, Cultural Manager. Coordinator of the University Extension Program at the Universitat Jaume I since 1998. Member of the Observatory for the Rural Socio-cultural Development of Castelló-UJI. European Certificate in Management and Administration of Cultural Projects. Member of the Editorial Board of Universitat Jaume I kult-ur magazine. Coordinator of the Incorrect Thesaurus of Culture collaborative project; member of Garbell, a permanent seminar on collaborative learning. He is part of the research team of the Intercultural Missions project. Expert in cultural development processes in rural areas.

SILVIA MARTÍNEZ GALLEGO es Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia. Máster en Investigación en Didácticas Específicas por la Universidad de Valencia y Doctora por la Universidad Jaume I de Castelló. Es profesora Ayudante Doctora en la Universidad Jaume I de Castellón en el área d Didáctica de la Expresión Plástica. Ha sido profesora de Dibujo Artístico en las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana en sus diferentes especialidades. Ha ejercido como investigadora en diferentes grupos de investigación realizando estudios sobre recursos audiovisuales, televisión y lenguajes plásticos. Ha participado en numerosos proyectos de innovación educativa trabajando sobre el papel de la educación artística en los diferentes niveles educativos. Su investigación se centra en la Historia y Didáctica de las Artes Plásticas y su aplicación en el ámbito educativo. Así como en la exploración de su aplicación inter y transdisciplinar en las distintas materias curriculares.

TOMÀS SEGARRA ARNAU. Después de licenciarme en Humanidades en la Universitat Jaume I (1999), mi primer trabajo fue como guía cultural en el castillo de Peñíscola. Esta experiencia me motivó a especializarme en gestión cultural. Desde 2003 trabajo en el Ayuntamiento de Sant Mateu (Castelló) como técnico de cultura. Aquí me encargo de la gestión del rico patrimonio cultural, las colecciones museográficas, el archivo, la agencia de lectura, la programación y la mediación cultural. También desde 2003 formo parte de la Mesa Técnica del Programa de Extensión Universitaria de la UJI. Entre 2011 y 2013 cursé un Máster en Gestión Cultural (UOC-UIB-UdG) y, al finalizarlo, empecé estudios en el Programa de Doctorado en Educación de la UJI. En 2017 leí mi tesis, un estudio de caso sobre aprendizaje, integración e identidad de la comunidad magrebí en Sant Mateu. Desde 2011 trabajo también como profesor asociado al Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura.

ENRIC RAMIRO es maestro, licenciado, Doctor y Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Arte por la Universitat de València. Ha sido asesor de Cefires y ha trabajado en todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, universidad y EPA, siempre desde la renovación pedagógica y como miembro de los MRP-CO.DE.RI., Movimiento Freinet, GEA-CLIO y DIMPA. Sus líneas de investigación se centran en la divulgación de la ciencia, la animación lectora y escritora, la matemàgia, la interculturalidad y la geografía de la percepción y del comportamiento. Como curiosidad, ha colaborado en la realización de más de 180 libros, 500 artículos de revista y 900 actividades formativas. Pero lo que más le gusta es el intercambio de experiencias, continúa sorprendiéndose todos los días, y está enamorado de su familia, de su trabajo y de su país, a pesar de ciertas cosas que pasen. Ah, y cree en los reyes... magos.

ENGLISH



00—LETTER

Cràter
NEUS LOZANO-SANFÈLIX
VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ

In Cartografies de l'Entorn, collective Cràter -collective for research in art, theory, education and resources- made a proposal for the initiative Resistències Artístiques (in its 2017-2018 edition), launched by the Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, which consisted in a project aiming to elaborate an artistic cartography and an archive of epistemological resources (conceptual and visual) about the educational environment of the center where the proposal would be carried out.

The work which you are holding right now has been an attempt, still incomplete, to build a story which would allow us to share, and to assimilate, everything that has happened since we started the project with the students of the El Caminàs high school (IES El Caminàs, barrio de Grapa, Castelló) along with Nely Gómez Punzano y Teresa Batalla. These teachers opened the doors to their classrooms and engaged with the project in a way that possibilitated the involvement of not just students, but school workers and staff, parents, as well as nearby businesses and neighborhood. All of them worked along us toward this goal and assumed it as their own and as a necessity: Yurena, Cristina, Aarón, Antonio, Sergi, Beatriz, Geanina, Georgiana, Silvia, Mª Luisa, Alicia, Lara, Alexandra, Silvia, Carmen, Carolina, Nerea, Ismael, Dulce, Andrea, Alba, Noemí, Ainhoa, Bea, Néstor, Thais, Lucia, Sandra, Yanira, David, Mauricio, Alejandro Senchermés, Carlos Alberich, Joanmi Melià, Joan Mundo, Inés Altaba, Rocío Vegas, Eva Ortega, Adrià Pla, Ana Lara, Guillermina García, Josep Messeguer, Lorena Lupusca, Marc Ulldemolins, Sergio Tuñas, Teresa Marco, Rubén Cerrillo, Pau Pons, Javier García, Begoña Adsuara, Blanca Lapeña, and Cristóbal García.

In this project we have reaffirmed the premise from which we departed as an artistic collective: That the intersection between art and education is a fertile space for learning, which makes possible the enjoyment of ways to create and to form ourselves that are unpredictable and unexpected. Along with this, we have reclaimed the artistic practice, in this case, the cartography, as a strategy to activate critical thinking.

But what has really impacted us in this work, of research and teaching, has been to experience the process by which a learning community takes consciousness collectively of the importance of identifying their own resistances and to question those little actions that are assimilated and inadvertently normalized, which, long term, modify our reality. In this case, it has been possible because the learning community at IES El Caminàs was very active in the past and enjoys, nowadays, from many valuable experiences. Moreover, it keeps alive, in this way, the strength and the desire to change its environment.

During this time, we have experienced the performative dimension of everything that has happened, not just within the project, but with all those who have participated in the elaboration of the discursive elements of the proposal, the conversations, the education, the artistic practice and the art. We have proposed a project which is no longer ours, but belongs to the IES El Caminàs and to its neighborhood, the Grapa neighborhood.

If we then think and present the project as something which has been closed with a beginning and an end, we now recognize, with no surprise the eviternal condition of the experience that we have all constructed. And we firmly defend, the importance of the process as the generator of experiences that sometimes cannot be shown in the results.

The transcendence of these practices in educational environments, becomes apparent when affectional bonds grow in the creative processes, in other words, when people commit and assume an active role, which has the ability to change the state of things; that of their immediate environment, of the everyday experience.

This publication is born with the intention of returning, to all those involved, a little bit of that which was lived, as a testimony and memoir in order to rethink new strategies, and trace new paths through which we can acquire a more complex comprehension of the context. In order to facilitate this task, we have structured the volume in three parts.

The first part aims to place us in the discipline that we were developing, which is the education as imagined by art. With the objective of challenging the format which is nowadays presented in most part of the traditional educational contexts (school, high school and college). And, with the binomy formed by these two concepts (Art-Education), we will try to answer the following questions:

> Is the sum of Art and Education enough to create connections and synergies between these two contexts?

> How has the artistic practice been traditionally interpreted?

> Is the hegemonic story told by Art History the one that interests us for the classroom?

> Which is the values and beliefs system that we use when we identify an artistic or educational practice?

The attempt to answer these questions will allow us to land in the discursive elements which we have used to project our proposal and to introduce ourselves in the research and the artistic practice that we have developed.

The second part will show the process and result of a project made by all, and which culminated in a party that celebrated the exhibition of the results at the Museo de Bellas Artes de Castelló, which was possible thanks to José Caño, among others.

The third part is a compilation of texts by people who are linked to the school, to the museum and to the university, and who have passed on to us their reflections, in order to collaborate in this publication and to expand, in this way, the research lines and its action field.

We think that it is imprescindible to not colonize spaces, even if it is for a limited time, but instead to take part in their reality and to offer ways, through which we can imagine changes, so that the possibility of transformation that we imagine can become a reality.

Thank you all.

:)

[RESEARCH // THE CLASSROOM]

01–CARTOGRAFIES DE L'ENTORN: I.E.S. EL CAMINÀS, CASTELLÓ

NEUS LOZANO-SANFÈLIX / Universitat Jaume I
VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ / Rock Valley College

During the 2017-2018 school year, we at Cràter were fortunate to have the chance to develop a project together with the educators and students of IES El Caminàs, in the Grapa neighborhood in Castellón. This project is carried out thanks to the Resistències Artístiques initiative, which was launched by the Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV), and it is carried out in close collaboration with the visual arts department at El Caminàs, which is chaired by teacher Elena (Nely) Gómez.

Our project is titled Cartografies de l'Entorn, and we present it to the aforementioned public call during the spring of 2017. The results come to light in this exhibition at the Museu de Belles Arts. In short, the project consists of the artistic practice of cartography as a strategy to rethink and experiment with our environment. In the present text, we will present the factors and conditions that contributed to shaping the project, from its inception to presentation at the Museum.

SHARED GOALS, SHARED PROJECT

In line with the goals of the call launched by the CMCV, our proposal's general objective was to incorporate the languages of contemporary creation into learning processes through the production of a collaborative artistic project.

In our case, at Cràter we work departing from and around the intersection points between art and education, because we think that it is a very fertile space from which we can identify the tensions that arise when we question the ways we have to produce and generate knowledge.

Through the years, we have observed that the artistic experience allows us to change the point of view from which we look at the world. In this case, the interpretation that we make of our environment can radically change our outlook about the state of things and the immediate facts. Consequently, our goal as a collective of artists / teachers / researchers was to develop a project with the students that:

a) was relevant to them,
b) in which they could take the lead, and
c) that would serve them as a critical reflection about their surroundings.

Moreover, among our specific objectives regarding artistic research and practice were:

1. To make visible the situation of school environments through the application of processes of contemporary artistic creation.
2. Promote contemporary artistic creation as a tool for analysis and reflection of social, political or gender problems in the school environment.
3. Promote the social capacity to solve problems through community work.
4. Establish relationships between contemporary artistic creation and the realm of formal education. All this through the use of contemporary art's methodologies and languages.

STATE OF THE QUESTION

In order to position ourselves, we have to mention that we have always been aware of the referents that influenced us when thinking about how this experience could be. On the one hand, Neus has devoted a large part of her research to study art education in the schools that were associated with the avant-garde, , such as Bauhaus (Germany, 1919-1933), Vkuthemas (USSR, 1920-1930) and Black Mountain College (USA, 1933-1957). This research has informed her teaching practice, based in the application of artistic methodologies for the production of situated knowledge. In other words, the use of artistic practice as a teaching strategy.

On the other hand, during her teaching activity in various formative stages (elementary, high-school and college) in Chicago and its surroundings, Veronica learned about some innovative and collaborative initiatives that had taken place in that area between artistic institutions and schools, such as those carried out by the Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE), or the Museum of Contemporary Art in Chicago Public Schools.

Thus, during the execution of our project we frequently referred to AREA Chicago, of whose work we were both very aware, as an example of a collective that works around the forces and dynamics deployed in given places. This is a collective of artists, researchers, educators and activists who live in Chicago. Their work Notes for a People's Atlas (AREA Chicago 2011) collects different cities' representations made by people who live in them, which are expressed in the form of graphic interventions upon these cities' maps. From this project, we were interested both in the aesthetics as well as in the particular reflection made by each of the participants and, at another level, the way in which many people were involved on an intercontinental scale.

THE RESISTANCE

From the beginning, we thought that the name of the initiative, Resistències Artístiques, was very suitable as a starting point for our project. Electric resistances retain electricity to transform it into heat and light. It is a metaphor that implies that art can be used to resist and to generate energy in the face of hardship. The following questions arise:

-Against what are we resisting?
-Who is resisting with us?
-Are we resisting?
-What are our strategies to resist?
-Which is the context in which we are resisting?

And at the same time, how can art create community experiences that contribute to a gradual transformation of reality? Needless to say, our current educational system results from successiveeducational policies, which have been assimilated by our institutions trying to sort the effects of neoliberalism, and which have unfortunately left in the Spanish context, a public school system devoid of resources and conditions as a democratic institution, while it is structured in a way that "condemns 30% of students to dropout and spoils one of the main resources of any society: the learning ability of its youngest generations" (Rodríguez-Prada, 2010).

During our research process, some experiences made us return to the concept of "resistance", in dialog with other concepts.

We were struck by the literal materialization of the concepts of surveillance and punishment (Foucault 2002, 135), in which teachers had the additional duty (or simply agreed) to watch the halls in order to prevent students from committing alleged infractions. Rules in the hallways, additional guards... Aspects that have recently been normalized in schools, and that are justified by events that in our context do not reach the seriousness of other countries. With regards to academics, the prioritization of numerically demonstrable results has led to the restitution of what Freire called the banking system (Freire 2005, 72), where an expert (the teacher) narrates or transfers content to students, who are relegated to a passive role. Many times this occurs despite the teachers themselves, who are forced to rush students towards curricular objectives.

On the other hand, in the neighborhood, the effects of global capitalism and successive austerity policies can be perceived in a tangible way: inequality, gentrification, etc. We find in this area a series of characteristics that distinguish it from other

neighborhoods in Castellón. It is located in a peripheral area, which began to be urbanized relatively recently. In fact, it gets its name, Grapa, from the construction company that started the apartment blocks for workers in the 80s.

However, in recent years there have been some changes that have revalued the area. With the growth of the city, this neighborhood is in a position that brings it closer to the center, to the coast, and to the main communication routes with other localities. Now the social constructions of the first post-Franco stage contrast with the modern new construction blocks' impeccable finish. This contrast can also be seen in the streets, in the shops, in the pedestrians. This process of gentrification can be associated with the changes that have occurred in El Caminàs since the begining of its operation.

Obviously, these circumstances affect the functioning of the IES El Camins, as well as its neighborhood, its student body and its teaching team.

EXPLORATIONS OF THE SPACE AND THE EVERYDAY

For the exploration of reality that we proposed to carry out, the space takes on a crucial importance. Michel Foucault explained how spaces, "in being processes of relations, are perpetually charged by the ideological and cultural forces" (LaBelle 2010, 31) that develop in them (Foucault 1984, 3). This vision accords with the theories of Henri Lefebvre, who in his book, The Production of Space (1991), states that space is where the power structures that are exercised in a particular social system manifest themselves through architecture and urban planning, as well as the location and disposition of centers of power, advertising, meeting points, and opportunities to generate exchanges. As Irit Rogoff explains, regarding the works of artists that question the geographical margins in a situated way, for Lefebvre, space is social, in constant process of production, and generates an illusion of transparency that is not real (Rogoff 2000, 23). Therefore, if we intended to delve into the ideological and power forces that unfold in the learning processes, it became essential to conduct an investigation of the space (and its surroundings) where these take place. For this reason, we readapted these theories about space in order to integrate them in our methodology. Lefebvre proposes an in-dept study of space, as a manifestation of forces and power dynamics that take place in reality, in order to understand it. To achieve this, this study needs to encompass daily practices, ranging from perceptions (the perceived), representations and theories about space (the conceived), to the spatial imaginary that has taken place over time (the lived). Therefore memory, as a time element anchored to space, is another one of the aspects in which we intended to delve in our study.

Subsequently, Gilles Deleuze examines the concept of territory by elaborating on the implications involved, and coined, along with Félix Guattari, those of deterritorialization and reterritorialization (Deleuze and Guattri 1972, 33-34). In addition, he designates the cartographer (referring to Foucault) as the one who projects lines, indicating the "immanent cause" in a center of power (Deleuze 1987, 49). These theories, together with the work of Michel De Certeau on everyday life as well as movements such as psychogeography and the Situationist International, have resulted into interdisciplinary practices such as the drift (dérive) and the making of cartographies and deep mapping (Bloom and Sacramento 2017, 4-8), often in combination between them. The drift consists of walking and the observation (sometimes along with documentary recording) of what is found in the environment. The cartography collects accumulated knowledge in the form of layers on a concept. Deep mapping combines spatial representation with samples of the spatio-temporal context and is named after William Least Heat-Moon's book *PrairyErth. A Deep Map* (1991). These three strategies of the artist as ethnographer, which are often used collectively, can be applied in the educational environment, as methods that students can use to guide their learning process.

PRACTICES: HERE AND NOW

Our collective work as artists has led us to projects that in a certain way also contemplated a multiple exploration of space. For instance, in Mapa dels desitjos (2014) we interviewed members of the university community, both teachers and students. We placed QR codes linking to these interviews in the places chosen by the interviewees themselves. Thus, a walking route was created to be explored and listened to by the visitor. Similarly, in Text Hiperlocal (2017) we took up again the idea of posters and QR links and located them this time in the city's historical center, in order to designate reading points of a fiction generated from historical facts as well as the memories of a series of female characters that spanned several generations over the last decades.

WE ARE COLLECTIVE: POSITIONS

At this point, we must explain as well our work process as a collective. Our objective in working together is to generate "a place

of thinking" (Sheikh 2009). This makes us rethink many of the preconceptions often associated with artistic and academic production. On the one hand, we conceive the artist's task as a social activity, which is shared, dissident and free, and allows for the restructuration of the daily reality in order to rethink the organization and perception of existing social conventions. For this reason, object-based art and the artist's individual voice are not as interesting to us as the creation of shared situations and experiences. For this, the form we take as a collective is fundamental, since it places its components as interlocutors (of each other). Departing from the experiences lived while we produced our work, we have generated a series of guiding points or principles that orient our common work (Soria Martínez y Lozano Sanfèlix 2017):

-Creation of an interstice of cooperative functioning
-Willingness for continuous questioning
-Time convergence effort
-Space convergence effort
-Care for interpersonal relationships within the collective
-Generation of supports
-Compilation of really useful knowledge

METHODOLOGY AND LIMITATIONS

We approached the proposed objectives by designing a series of learning experiences:

1. Make school environments visible through the creation of an intervention that will be materialized through a cartography (which will show the project process in an exhibition), and a file cabinet that will serve as a pedagogical resource, as well as an intervention in the public space using a series of geolocated QR codes linked to an online platform.

2. To promote contemporary artistic creation through the practice of artistic research methodologies,based on works by La Monte Young (which relate to the artistic process), by Joseph Kosuth (which relate to the analysis and to the reflection on verbal and visual language as representations of concepts) and by Rogelio López Cuenca (which relate to social issues), all this applied to a common project that is relevant to students.

3. Promote the social capacity to solve problems through research on the immediate and shared environment, using the walk as an aesthetic practice and participating in group discussions. Also thanks to the creation of an installation in the public space that will contain the contributions of the students.

4. Establish relationships between contemporary art and education through the articulation of artistic works and the thinking process they involve. In the case of La Monte Young, we would delve into the philosophy aspects related to chance and to walking as an artistic practice. By discussing Joseph Kosuth, we would learn about the semiotic triangle, Ferdinand de Saussure, and the relationship between linguistics and conceptual art. When observing the work of Rogelio López Cuenca, we would approach the artistic practice of cartography as a research methodology.

5. Finally, with Cràter's own previous work, we would approach urban interventions using QR codes and augmented reality. In addition to this, we would close the distance between the art and the education spaces by exposing the results obtained in the art center, the school and the pubic space.

Aware of the complexity of factors that unfold in this educational context and that we could not "fix" the current situation, we asked ourselves how we could take advantage of this limited time and the resources that we had been given, to generate an interstitial space, given that we enjoyed a privileged status. We were a foreign body, but with agency of action and resources. Therefore, we considered legitimate to facilitate a freedom space to express oneself and share affects and dislikes and voice reflections and experiences. If Booth affirms that the artist-teacher helps people to know what to do when they do not know what to do, we asked ourselves, as artists-teacher-researchers, how we could help the students to generate a project of critical reflection on their reality.

Since the main goal of the project was to conceive encounters with the students that would allow us to reflect together on their reality and their environment, we divided the project in different phases.

PHASE ZERO: CONTACT

Given that we wanted to include all the members of the learning community of El Caminàs in the project.

We conducted a series of semi-structured interviews prior to the beginning of our work that we continued during the development of the project. These interviews were about the following questions, which were the ones that served as a guide for the whole project, or as it is sometimes said in education, our "essential questions":

-What are our resistances and strengths?
-What is our context?
-What characterizes us and what interests us?
-What do we wish for?

PHASE ONE: Draw a line and follow it.

In this first phase, we decided to avoid the lesson format; and instead of explaining to them what to do, to let them experience the idea first through metaphor and action. For instance, in our first session we carried out a performance which was loosely inspired by La Monte Young's Composition #10 (1960) (Figure 1).

How do we make a line with the body? (Adamson 2009). How do we build our knowledge? And the answer we found was: doing and undoing. For that reason, we decided to silently wore sponges on our feet and drew a line on the ground with chalk in our hand, moving backwards. In this action, the stroke becomes line and the line becomes a circle. As we moved forward, we erased what we had previously drawn, and over it we drew a new one. Soon the blurred strokes began to leave a trail of color in the school yard's concrete floor. To learn is to write what we know, over and over again. The new modifies what we know, in a loop that never ends. Finally, what we don't know is more present than what we have just learned. A colored circle over the concrete of the schoolyard of the IES El Caminàs. Next, we distribute chalk and invite the students to trace their own circle.

The beginning of a dialogue without words.

PHASE TWO: ACTION

And we went on to walk. On an expanded map of the Grapa neighborhood, we drew a collective itinerary that we would walk together. During this walk, in which the students were holding smaller versions of the map in order to take notes about their surroundings, the students stopped us to explain their memories and how they shaped who they are today (these testimonies make up the sound cartography that is part of the exhibition).

Every once in a while, we remade our walk by adding the things we had found and what had caught our attention. On our path, we talked about Joseph Kosuth and the importance of concepts in contemporary art. In particular, we talked about how objects correspond with a linguistic code, a visual code and abstraction, or the general idea that we have of them. We applied this to the specific aspects of the Grapa neighborhood. For instance, how important street names can be, how they compare and contrast with their experience of the sites, as official narrations of the places juxtaposed to their own memories of them. With this in mind, we invited them to reflect about the things they found in those spaces and to intervene a map of the neighborhood.

We also suggested students to bring objects and materials related to the space, in order to incorporate them to our mapping of the neighborhood. However, the students and teachers preferred to draw and paint and we had to change course: we decided to trace the map that they had been working with into a large grid, and they began to work on the sketches for the mural that can be seen in the exhibition. In this way, they received something more specific to base their interpretation of the space and they found it easier to carry it out.

We went back to our first route again, everything happened on the go. This time, the students had individual QR code stickers to place them in the public space. They would later choose the materials that would be linked to the codes, in order to create a network of subjective impressions of the space superimposed onto the physical space.

With this, we went full circle and began to prepare the artistic production that would conform the present exhibition, so in this way the final stage of the work had inadvertently started: the students prepared their mural, with the help of Nely, Carmen, and ours; and we began to organize the materials that were generated during the project: photos, video recordings, audio, writings, readings, etc. Parallel to the exploration that we conducted with the students, we continued with the series of semi-structured interviews that we conducted with teachers, students, administration and other school workers, as well as with neighbors and neighborhood business owners. These interviews were collected on video, and a sample of them can be seen in the exhibition. From this summary, we can approach the multiple views that this series of people hold about El Caminàs, its evolution during the last decades, and its impact on the people who go through the school.

PHASE THREE: EXHIBITION AND PUBLICATION

The exhibition has, in addition to the mural produced by the students, teachers and volunteers, a series of artworks based on the experiences that took place during the execution of the project. This consists of a file cabinet that contains epistemological resources for the exploration of the environment including a conceptual cartography, a sound cartography, a sculpture and an installation. Later in the present volume we detail the characteristics of each one of these pieces. Moreover, we have counted with the contribution of different researchers and participants active in the territory who have added their reflections and their own experiences at the intersections between art and education.

RESULTS

This has been a first experience highlighting diverse features of art and education and the importance of taking experimental actions bridging these two fields. The students expressed their satisfaction at having remembered their memories and enjoyed the educational environment, which they found unusual. To this contributed the fact that in the process they had felt freer, given that they could choose what to do and that these were experiences that made them feel closer to their classmates, as well as to their teachers, center and neighborhood.

However, in the process of carrying out our project, we have encountered several contradictions. On the one hand, we set out to create a learning experience that would take into account what we had learned from Paulo Freire (2005) and Dorothy Heathcote's theories (Hickey-Moody y Kipling 2015, 59-78), focusing on dismantling the notion of the teacher as "the one who knows" and looking to erase the possibility of the expert teacher, questioning existing practices. In order to accomplish this, it was essential to generate other kinds of dynamics that would stimulate the participation of all students as well as collaborative, horizontal learning. Although on the other hand, we think that we were excessively optimistic about time when we set out the project and we did not calculate for a realistic calendar.

We also encountered a series of restrictions that limited the scope of the project.The current compartmentalization of the educational system means that students have to change subjects every 50 minutes and then they have to go to a different classroom. Therefore, there was a restriction of time and space. We had to choose a class whose students could have an additional hour after art class and we had to look for a second space. In addition to this, we had to play around the recess time, without altering their necessary time to rest. With Nely's help, we formed a second group of students that came voluntarily after school, but again we were restricted to the 90 minutes that these students could scrape from their daily activities. This said, we were able to overcome these obstacles thanks to the interest and cooperation of the teachers who left us their class times and sometimes the spaces too (such as the tutoring room, the library, etc.) to carry out the project.

Moreover, there were other types of restrictions, of a rather cultural nature. There was a kind of inexperience in this type of project, which led the students to expect us to initiate their participation. It was very difficult for them, even intimidating, to think about what their artworks could be based on. However, once they were asked and proceeded to talk, they had very interesting and valuable information and suggestions. The fact that this was also for us the first project in which we worked under these conditions gave rise to the reality that we probably could have engaged them more in some aspects of the project. Fortunately, they were very committed to finish the mural and to participate in the project, while the research on space and the direction of the artistic production fell primarily on us and the teaching team.

For us, it became evident that the classes would not allow time for the kinds of transformations that we expected. First, because total transformations can only be achieved through a joint process of the whole learning community and the organization of the learning plan (e.g., the compartmentalization we mentioned above makes project based learning impossible). But also, because the time that we had with the students was very limited. In addition to our own limitations, the students could not afford to "spend" time on a project that would not count toward their grades. Hence the partial involvement we received from some of them, who had many tests and were already anticipating their university access examination.

One way that we could counter these factors was through the connection that we built with the students, which, albeit the short time, became especially important. This was undoubtedly thanks to the relationship that Nely Gómez had previously established between them and the Art department at El Caminàs, which she chairs. This last phase consisted of reviewing all the material and thinking about how to show it.

This volume has counted with the contribution of different researchers that have shared their reflections about their own experiences in the intersection between art and education. the arts are the special space that can bridge and motivate students, which some of them really need. Needless to say, economic cuts in teachers and resources do not help students feel that schools are places where they can develop their interests and find the people who can help them. Needless to say, we found teachers who are dedicated and committed professionally and personally to their practice and responsibilities. Probably due to this, initiatives such as Resistències Artístiques, make possible to imagine other ways of doing and relating, for the students as well as for teachers.
To explore, understand and build our reality, our world, in other ways. And we can't be

other than happy to have shared this experience with all of them. Now our reality has changed as well.

REFERENCES

Adamson, G. (2009). Draw a Line and Follow It. From Sketch to Product (2009 - 2011), Victoria and Albert Museum <https://www.vam.ac.uk/blog/sketch-product/draw-line-and-follow-it> Accedido 4/12/2018.

AREA Chicago (2011). Notes for a People's Atlas, Chicago: AREA Chicago Imprint. <https:// peoplesatlasdotcom.files.wordpress.com/2011/08/ area_npa.pdf> Accedido 4/12/2018.

Bloom, Brett and Nuno Sacramento (2017), Deep Mapping, Aburn, IN: Breakdown Break Down Press.

CAPE (2016). Arts Integration <http://capechicago. org/arts-integration/> Accedido 4/12/2018.

Cràter (Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos), (2014), Mapa dels desitjos, sound installation in the public space, XVII Mostra d'Art Públic de la Universtitat de València.

-(2017). TextHiperlocal, online text andintervention in the urban space, Festival de Arte Urbano Intramurs.

De Certeau, M. (1988). The Practice of Everyday Life, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Deleuze, G. y Guattari, F.(1983). Anti-Oedipus.Capitalism and Schizophrenia, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Foucault, M.(1984). 'Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias', Architecture /Mouvement/ Continuité, October (based on "Des Espace Autres," conference pronounced on March 1967. Translated from the French by Jay Miskowiec) <http://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf> Accessed 12/04/2018.

-(2002). Vigilar y castigar, Buenos Aires and México City: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2005). Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition, New York and London:Continuum International.

Heat-Moon, W. L.(1991). PrairyErth (a deep map), Boston: Houghton Mifflin Company.

Hickey-Moody, A. y Kipling A. (2015). 'DorothyHeathcote, Practice as a Pedagogy of Resistance', in Hickey-Moody, Anna y Tara Page (eds.), Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms, Lanham: Rowman & Littlefield International, pp. 59-78.

Kosuth, J. (1965). One and Three Chairs, installation,Museum of Modern Art.

LaBelle, Brandon (2010), Acoustic Territories. Sound Culture and Everyday Life, New York and London: Continuum.
Lefebvre, H.(1991). The Production of Space, Oxford and Cambridge: Blackwell. Translated by Donald Nicholson-Smith.

López-Cuenca, R. (2015). Radical Geographics, exhibition, Institut Valencià d'Art Modern.

Rogoff, I. (2000). Terra Infirma: Geography's Visual Culture, Oxon and New York: Routledge.

Sheik, S. (2009). 'Objects of study of comodification of knowledge? Remarks on artistic research". Art&Research 2(2): 1-8. <www.artandresearch.org.uk/v2n2/pdfs/sheikh.pdf>Accessed 12/04/2018.

Soria Martínez, V. and Lozano Sanfèlix, N. (2017). 'La cuarta voz: la idea de colectivo como interlocutor', AusArt Journal for Research in Art. 5, 1, pp. 25-37.

Young, La Monte (1960). Composition #10 (Draw a Line and Follow It).

02—ART + EDUCATION = ART EDUCATION?

VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ / Rock Valley College
NEUS LOZANO-SANFÈLIX / Universitat Jaume I

n order to immerse ourselves and define our understanding of what art and education are, we will show some of the reflections and contradictions that allowed us to position and situate ourselves in a determined way in the intersection between these two fields of study, which nowadays are submerged in a powerful process of questioning and transformation. This process has been initiated and elaborated by the necessity and the will, also from the academic sector, to build a new narrative about what we understand as artistic education.

STATE OF AFFAIRS: ART IN SCHOOLS

Traditionally, art has been understood in schools as the subject in which students are taught to draw and "good", in other words, to graphically represent a model (object, scene or landscape), in the most accurate possible way. An ability that most students consider unattainable, because they identify it with an innate quality, and not as a technique that one can acquire through practice, in the same way that they do with other learning, such as

reading and writing. In the interviews that we carried out for Cartografies de l'Entorn at the High School El Caminàs, and with the exception of those who professionally or semi-professionally work in any artistic activity, many of the teachers and students claim to have no ability for art, and express themselves by using even qualifiers such as "null" or "clumsy". We think that these attitudes correspond to a very widespread conception in our society, according to which the artist is considered as someone special "who is good at art".

In our educational system, a chicken-egg situation is generated, in which it is difficult to determine what happens first, whether we relegate artistic education because we are insufficiently trained, or we receive scant artistic training because we consider it of less importance with respect to the other subjects. During elementary/primary education, the responsibility of teaching art falls on the general teacher, who feels insufficiently equipped for the task and resorts to visual arts commercially prepared notebooks, which basically consist of worksheets to be completed. Later, in high school, the art specialist (someone who, now, has proven "to be good" at art) receives students who come from this type of learning and finds themself in the situation of having to compensate for that in the short time they see the students, which is limited to about two hours per week.

This leads to a downward spiral, since on the one hand, the students' training in art has been insufficient in the previous stage, and on the other, their possibilities of getting a proper training in this new stage are constrained by the limitation of the hours dedicated to art. In this way, students lack the necessary elements to be able to develop artistically in this environment and as a result, the motivation is almost nil, except in a few cases. Additionally, the fact these few students exist, who do show artistic behavior despite their scarce formation in it, contributes to the myth that in order to make art "you have to be good at it", feeding thus the lack of motivation of the rest.

In addition to this, widespread culture limits art to those works that can be found in a museum. For this reason, the teaching of art is conceived as the transmission of a series of techniques that produce objects for aesthetic pleasure, in the case of practical subjects such as drawing, or a series of data and dates to remember with little application to daily life, in the case of theoretical ones. This traditionalist conception, which considers art only in books and museums rather than in experiences, isolated from the activities that affect people on a daily basis, leads to the conclusion that education in art is useless. Therefore, the artistic subjects become, first of all, isolated from the rest of educational subjects due to the attributed character of their content and, secondly, considered as subjects of lesser importance, or as they are called colloquially in Spain, "marías".

In our view, these two considerations have serious consequences for students. That is why there are many educators and researchers who try to resist this situation. This is given by the way in which the study plans are designed (often at the political level and without consulting educators or students). But this is also a result of the culture that has been established in this regard. They are ideas that have become firmly entrenched in society. In this text we propose to refute them and thus contribute to the work of these educators, who claim through their labor the place that art can and should have as an instrument, not just for aesthetic pleasure, but also for the production of knowledge.

To be able to reverse this situation of stagnation, we think that a change in the culture regarding art education is necessary, and this can be triggered if we generate a change in artistic education. To do this, concepts have to be modified around three issues: that of the brilliant artist, or in other words, who can become an artist; the importance of art; and finally, the utilitarian applications of art in the educational environment. Regarding the first question, about the artist's figure, three myths exist as well. First, there is the myth of genius, which affects the motivation and interest of students, what they believe they can do and from whom they can learn it. Second, the creativity myth affects the way learning is made possible. The myth of individuality (which also implies originality) is related to the objectives, in other words, why it is important to study art, or rather, to acquire artistic practice behaviors in learning. With respect to the importance of art and its utilitarian application, we propose that art is important in less obvious but fundamental ways for the human and social being in our culture, and for that reason, to act in terms of what is effective in the short term can be detrimental to the formation of citizens in critical thinking and for the good of society in general.

WHO CAN BECOME AN ARTIST?

The first notion that we would like to help dismantle is that of the "brilliant" artist. Other qualifiers that usually follow are: creative, original, individual genius, and a long etcetera. This is an idea that has been

heavily fueled by the media. Numerous films and television ads show us an idealized image of this figure. In the history of art, we find individuals that underpin the myth: Pablo Picasso, Jackson Pollock, Mark Rothko... Fundamentally, a story is reinforced in which the artist, to be worthy of being called as such, must be a man, preferably white and western who works from one of the global centers of economy and power, possibly with a certain reputation and an attractive personality (particularly for women), sometimes including a certain dramatic climax or tragic episode in his life, and always without a particular attachment and much less family burdens that could prevent him from expressing his individuality...

However, this figure has become obsolete in contemporary art. Fortunately, a series of processes have been generated in the last decades in which the role of the artist has been deliberately diluted (Vidagañ, Soria and Lozano 2016, 142). This has led to artistic practices that represent a subversion of the terms on which art was traditionally based and which have been tentatively categorized in designations such as participatory art, public art, socially committed art... These practices do not propose the production of an object, but focus on the process and experience. While every work of art becomes complete once it is interpreted through the public's active participation, this type of art entails a conscious decision on the part of the artist to take this participative fact and extend it to the processes of generation and production of the work itself.

In addition to these artistic events, art theory has also been questioning for some decades now who have been the artists that have driven art culture and who can get to be them. In this sense, cultural, gender and post-colonial studies have been of crucial importance. For instance, Whitney Chadwick's research (1992) highlights the work of women who had not previously been recognized due to socio-economic issues or political interests, but which served to advance the culture of their historical moment. Moreover, Neus Lozano (2016) argues that another type of artists, in becoming aware of their traditional subalternity, in the sense that Spivak (1988) confers to this word, can generate types of experiences that neither want nor seek to be part of art as merchandise.

Finally, another feature that we have mentioned as defining of the genius artist is individuality. However, in the language of contemporary art, both citizen participation as well as artistic proposals launched by collectives have become of great relevance for the initiation of a social dialogue in urban spaces. In this way, we at Cràter have been working on our projects, such as Mapa dels desitjos (2014), TextHiperlocal (2017), and presently with Cartografies de l'Entorn (2018). As we have pointed out elsewhere (Vidagañ, Soria and Lozano 2016, 140-143), these participatory processes represent an element of revitalization that docents and students can incorporate into their teaching and learning methods at schools and other learning communities, in order to generate a dialogue from which all parties can gain knowledge.

ART IS NOT IMPORTANT

The second issue that must be modified is the importance given to art in the different formative stages. Arts education within mandatory (elementary and secondary) education is still relegated to a situation of inferiority with respect to other subjects. Initially, the creation of an artistic curriculum in educational programs at the beginning of the 20th century (at least in English-speaking countries) responds to the need, according to Eric Booth, to improve the students' motor skills, in order to prepare them for their future life in the factory (Booth 2009, 142). The problem is that the inheritance of this curriculum still forms the Art class as we understand it today.

In addition to this, in the current educational system context, there are some established goals and objectives, as it happens in the rest of subjects. However, in the case of artistic education, these objectives respond to an ideal of skill that must be reached. The project or technique may vary, but the challenge always consists on a model that must be imitated by everyone in class. The higher the similarity of the completed exercise with the model, the "better" artist, one is, maybe "an outstanding" one. And if the work bears no resemblance with the model, one may risk not passing the class. Given that in this scenario arts are not considered a core subject, or essential for the formation of the student's future, the teacher tends to pass the student with a mediocre grade.

Something similar occurs as well in many museums' educational programs. Cindy Foley tells as an example about her experience at the Columbus Museum of Art, Ohio, that if the exhibition included works by Monet, the department of education proposed workshops in which students generated mini-Monets (Foley 2014, 9:08). But these kinds of projects, which are the most common even today in different art, visual arts and drawing classes, do not promote thinking abilities. Moreover, they imply a cliché idea of creativity that exerts a normativist effect.

Another traditional approach to arts edu-

cation focuses on primarily fostering the students' well-being. In opposition to an excessive attention to an achievement measured in specific and quantitative objectives, this approach argues that art is important in that it allows students to express themselves and feel good about themselves. María Acaso explains that starting with the theories of Viktor Lowenfeld, who focuses on the self-expressive capacity of the child and in art as a means to emotional well-being, rather than as a vehicle of knowledge, a gap originates between the spheres of art and education (Acaso 2009, 94). In other words, this relegates art to a secondary place, and thus becomes problematic when economic cuts arrive and public spending is prioritized, since well-being will not be considered a "necessity", but a "privilege".

It is important to stop at this concept because this is how quality artistic education has traditionally been considered: something to which only the privileged had access. In the Spanish context, this is accomplished through the purge during the Franco era of teachers who were not affiliated with the regime and of the projects promoted by the Second Republic (Lozano-Sanfèlix 2015, 229). While crafts were made in the school, specialized artistic training was mainly directed to a social class that could afford the cost of acquiring a series of techniques through private instruction. With the end of the dictatorship and the generalization of public education, progress is expected to reach all social classes, but following the successive educational reforms and the implementation of their consequent cuts, a situation of abandonment in the teaching of the arts has consolidated into a situation of normalcy.

There are multiple reasons why it is important to integrate art in schools. Firstly, it has been proven to greatly stimulate observation and critical thinking. For instance, Project Zero, a research platform stemming from Harvard University, has developed strategies for visual thinking, which consist of ways to foster student inquiry through observation and question making (Project Zero). It has been pointed out elsewhere how art improves the student's attention span, and how this improvement in attention has a direct impact on student outcomes in mathematics or language. However, in our opinion, when we highlight art as a mere instrument to improve performance, we fall into the trap of considering art as important only as long as it prepares students for other subjects, traditionally considered of greater importance. This hierarchy of disciplines has become obsolete with the paradigm shift brought about by the 21st century and the new economies related to technologies and social relations. In addition to this, the arts can be used to educate students in critical thinking. But mainly, our focus in arts education should be directed toward the importance that arts have themselves.

The appearance of the new economy, as we mentioned in the previous paragraph, has improved the status of arts in the curriculum. However, a new kind of trap is generated, similar to the one described above. If in previous centuries the student was trained for his future life as a worker in the factory, the jobs transformation brought about by the new economies translate into new educational needs. This transformation is identified by the demand for activities that require design thinking and the quality of finding innovative solutions to the problems encountered. For this reason, initiatives such as STEM have emerged, that calls for a concentration on Science, Technology, Engineering and Math. More recently, the addition of an A, resulting in STEAM more accurately highlights the importance of art in combination with those other subjects to prepare students for the current labor market.

It is now in the implementation phase in many schools, partly because of the popularity with which it has spread, and partly because of the "invitation" of politicians and administrators. However, it is our opinion that these proposals can lead to further strengthening of the hierarchy between disciplines to the detriment of a global formation of the student as a critical thinker. We have gone from the "stem", with the implication that some subjects are more valid for the production of knowledge; to the "steam", which can move gears, but can also result in thin air, like so many other educational policies designed from an office and not from the classroom.

Because with this A, art is not generally understood as abstract, divergent, horizontal thinking, but design thinking and problem solving. More oriented toward engineering than to critical theory. Therefore, we should ask ourselves what we should look for in an artistic education, so that it is truly an education and truly artistic, in order to avoid that art in the schools becomes a modern version of the one that intended to prepare the workers for life in the factory. In this sense, it cannot only encompass the innovation as programmed obsolescence and problem solving that the modern work environments need, but rather a vehicle for the production of critical, abstract and divergent thinking in a broader sense.

POSSIBLE AGENTS OF CHANGE

We would not like, however, to conclude with a negative or pessimistic view of the current

educational landscape. There are many aspects that lead us to be rather optimistic. In our experience, based on our research and our work with students, we have been able to observe a series of factors that could be crucial in order to generate a positive transformation in education.

TRANSFORMING THE ROLES OF THE EDUCATOR AND OF THE ARTIST

We have previously highlighted the emergence, over the past decades, of artistic practices based on experiences, which demonstrate a social interest and use collaborative methods, and where the discourse is not unidirectional, from the artist to the public. Instead, the work of art facilitates the conditions to generate a tissue, plural and experiential, of multiple discourses. Simultaneously, in the educational field a series of learning theories have been increasingly generalized, that in an analogous way question the role of the educator as the expert who unidirectionally transfers knowledge to students.

In a growing number of schools there has been a paradigm shift, influenced by the theories of Maria Montessori, Jean Piaget, Erik Eriksson and Lev Vygotsky, which contemplate the stages of development through which the student passes and how he or she participates actively in their acquisition of knowledge. In this way, the teacher is rather considered a facilitator of the conditions (Giroux 1997, 178) thanks to which the students themselves perform the action of learning. Therefore, the students take a deliberate ownership of their learning, which in turn entails the awareness of their own cognitive processes.

These developments, which have taken place simultaneously both in art and education, have led many professionals of both disciplines to generate practices of intersection between these two, so the limits that previously divided them have deliberately been blurred (Vidagañ, Soria and Lozano 2016, 144). These professionals, educators and artists take charge in the creation of an interstitial space that questions the state of things and thus they open new paths. A specific aspect in which many trainers are already working is the promotion of transversality and connections with other diverse subjects. The problem is that often, in order to perform this kind of work, which directly applies to the life and interests of students, the teacher must provide his own resources and time, given that classes are restricted by timetables and curricular obligations.

EDUCATE AUTONOMOUS AND EMPOWERED STUDENTS

The incorporation of new languages of contemporary art in the classroom frees both education professionals and students from the limits of traditional education. First, because you do not need to possess the gift of 'drawing well', which is one of fears derived from the myth of the great artist which contributes to inhibit teachers and students. On the one hand, the focus is on the process, not the results. In other words, the progress made by a student, the experience he or she acquires, is far more important than the final result, whose assessment (e.g. whether it is a 'good' or 'bad' drawing) would respond to highly subjective parameters anyway. On the other hand, because in the languages of contemporary art, drawing is not essential (although fun and highly recommendable, once 'good' and 'bad' in drawing have been put into perspective).

Conversely, through the use of the language of contemporary art in the classroom, critical thinking and generation of concepts and ideas become much more important. Through this kind of work, and by promoting abstract and divergent thinking, creativity becomes rather an acquired skill (as opposed to a gift or an instinct). For this reason, creativity, and how to develop it, has been the focus of part of the research carried out on education. Similarly, projects based and experiential learning, which are currently gaining popularity in schools, require the search for different solutions as well as the application of diverse perspectives to a problem. In this sense, diverse branches of knowledge make use of artistic methodologies, which is an aspect that highlights the importance of art as an instrument of knowledge. Finally, collaborative work constitutes another feature of contemporary art that can be applied to the education of autonomous and empowered students. This often relates to the study of the community where they belong and the territory they inhabit. In opposition to the traditional figure of the artist, isolated in his activity of genius, we have people who investigate, who work as a team and who seek the common good. These are three key activities that can be transferred from the artistic practice directly into the classroom and through which the students acquire responsibility for their own learning.

GENERATE TRANSFORMATIONS AT THE SCHOOL LEVEL AND SURROUNDINGS

Apart from the fact that Art Education has aroused some interest due to its economic usefulness --since it forms individuals who become highly employable in the creative industries generated by the new economies-- one of the greatest interests of the integration of the arts in the curriculum as instruments of knowledge is that they may contribute to form critical citizens. To this end, some voices in educational innovation highli-

ght the importance of adopting habits that generate ideas and critical thinking, for which the incorporation of contemporary art practice can help. For instance, according to Foley, artists have, in particular, three critical habits that they perform in their activity: first, they feel comfortable in the face of uncertainty and can work with it; in addition to this, they are dedicated to the generation of ideas in a continuous manner; and finally, they investigate anything from multiple perspectives and from any field, in other words, they generate transdisciplinary research. For that reason, Art Education may provide a series of skills that directly relate to the acquisition of habits such as critical thinking and questioning and that are crucial for students regardless of the path they choose in their future (Foley 2014, 14:04). Moreover, given creativity's role in problem solving, and contemporary art's focus on the community, artistic education becomes fundamental for the development of fully functioning individuals and societies, thus contributing to a gradual transformation of society for the greater good.

PRECEDENTS IN ARTS INTEGRATION AND THE ROLE OF ARTISTS AT SCHOOLS

Beginning in the 1980s in the United States (with the Reagan administration) and in the United Kingdom (with the Thatcher government), respective educational reforms began, leading to considerable cuts in arts education. Consequently, different agents start initiatives aimed at alleviating this situation, with the partnership of centers and art foundations inviting artists to collaborate in educational centers.

These collaborations generally have two or more parties, among which at least one artistic institution and one educational institution can be found. Thus artist-teacher, the teacher of the educational center, and the students establish a collaborative work. This type of initiative carries the benefits of hybrid processes, characterized by transdisciplinarity. These arise from the encounter, on the one hand, of education with contemporary art; on the other, of the collaboration of teachers and professors with artists; and finally, of the students, who instead of confronting the contents in a conventional manner, through repetition strategies, become expert artists in their own discourse and protagonists of their own learning.

With this type of process, a new figure develops, that of the teaching artist. This figure, in the words of Booth (2013), combines the qualities of the artist and the educator, creating synergies between both practices that determine a positive impact of each one of them onto the other. In other words, teaching artists, through their artistic practice, define and improve what they can offer as educators; and through their educational practice, they bring new perspectives to their artistic practice. Although this is a figure in a precarious situation (between those of the educator and the artist, which are, each in their own way, fragile in moments of economic uncertainty) and which is still in the process of professionalization.

RESISTÈNCIES ARTÍSTIQUES / CMCV

In the Spanish context, however, the decade of the 80s is a phase which characterizes itself by a reinforcement in education and in the arts in general, although some structures and dynamics from the Franco era were perpetuated. Immediately afterwards, the decade of the 90s followed, with new education reforms and successive cuts. The recent years have seen an awakening of artistic education, which has in turn led to a questioning of practices and to proposals for action that have recently been supported by various institutions. Resistències Artístiques is a pioneering experience, which intends to provide artists with an opportunity to carry out a project along with the students of an educational center. Resistències is launched by the Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana and cooperates with public schools dependent on the Regional Government of Valencia. Through a public call for proposals, Cràter had the opportunity to work with Nely Gómez and Teresa Batalla and their students at I.E.S. El Caminàs.

Due to our teaching experiences (Neus is a professor at Jaume I University and Verónica has taught at the elementary, secondary and college levels) it seemed important to us to experiment with the forms. To take advantage of having been granted with an interstitial space not just to teach art, but to create an experience of learning through art. In other words, not just transmitting content that refers to the history of art or the "how-tos" of making a painting, a sculpture, or an artistic work, but rather encouraging students to generate their own ideas about what they want to carry out in the project.
In this sense, there were three statements about learning in the arts that had a strong influence on the way we approached our project. First, we were greatly inspired by the words of Luís Camnitzer, that a socialism of consumption should not be created, but rather a socialism of creativity (Camnitzer 2018).
Along with this, we had in mind the idea of not playing the role of teachers as transmitters of content but rather as creators of learning experiences (Giroux 1997, 178 and 186-187).
As we entered a somewhat uncharted territory, this accrued knowledge by the previous work of

other researchers, artists and teachers gave us some guidance about how to proceed.

In the learning of arts, Booth describes three creative activities: artistic production, interpretation of the artistic work (through listening or observation), and reflection. The latter is a fundamental piece to complete the learning process (Booth 2009, 160). Traditional artistic education prioritizes the obtaining of results, and the finalized artwork as evidence of these. Thus, as Booth explains, the reflection phase is often relegated to the final minutes of the classes, generating only superficial observations, or omitted altogether due to lack of time. In our project, we set out to take this reflection phase out of its traditional role of optional “dessert” and bring it to a principal role.

For all this, one of our essential questions when we initiated our proposal was: *how can the artistic and educational practices generate experiences that contribute to a gradual transformation of the education culture and ultimately of society?* The following pages will show the process that we followed, how we found new questions to this first attempt, and how this led to new questions and triggers that then we addressed to students.

REFERENCES

Acaso López-Bosch, M. (2009). La educación artística no son manualidades, Madrid: La Catarata.

Booth, E. (2009). The Music Teaching Artist’s Bible, Becoming a Virtuoso Educator, Oxford and New York: Oxford University Press.
-(2013). “What is a Teaching Artist?”, in Eric Booth <http://ericbooth.net/what-is-a-teaching-artist/> Accessed: 12/05/2018. [This essay appears as Chapter One in The Music Teaching Artist’s Bible, published by Oxford University Press, 2009].

Camnitzer, L. (2018). ‘Hacia un socialismo de la creatividad’, Esfera pública, February 20th. <https://esferapublica.org/nfblog/hacia-un-socialismo-de-la-creatividad/> Accessed: 12/05/2018.

Chadwick, W. (1992). Mujer, arte y sociedad, Barcelona: Ediciones Destino.

Cràter (Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos), (2014), Mapa dels desitjos, sound installation in the public space, XVII Mostra d’Art Públic de la Universtitat de València.
–(2017). TextHiperlocal, online text and urban space intervention, Festival de Arte Urbano Intramurs.

Foley, C. (2014). ‘Teaching art or teaching to think like an artist?, TEDxColumbus Talk with CMA’s Executive Assistant Director and Director of Learning and Experience Cindy Foley’, Columbus Museum of Art (web) <https://www.columbusmuseum.org/resources/teaching-art-or-teaching-to-think-like-an-artist/> Accessed 12/03/2018

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos, Barcelona: Paidós.

Lozano-Sanfèlix, N. (2016). ‘¿Puede hablar la artista?’, in Silvia Martí Marí, (eds.), Artistaas: Violencias, Afectos, Diálogos, Creaciones. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Project Zero, Project Zero <www.pz.harvard.edu/> Accessed 12/03/2018.

Soria Martínez, V. and Lozano Sanfèlix, N. (2018). ‘Un paseo, infinitas narraciones’, in Laboratorio de Creaciones Intermedia (ed.), Protoperformance en España (1834-1964). Lucena: Weekend Proms.

Spivak, G. C. (1988). ‘Can the Subaltern Speak?’ In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), Marxism and the Interpretation of Culture (pp. 271–313), Champaign: University of Illinois Press.

Vidagañ Murgui, M., Soria Martínez, V. and Lozano Sanfèlix N. (2016). ‘Arte y Educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos’ in EARI, Educación Artística Revista de Investigación, vol. 7.

03—ARTISTIC PRACTICE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

VERÓNICA SORIA-MARTÍNEZ / Rock Valley College
NEUS LOZANO-SANFÈLIX / Universitat Jaume I

A STARTING POINT:
RESISTÈNCIES ARTÍSTIQUES / CMCV

In the previous section we mentioned that Resistències Artístiques, launched by the Consorci de Museus de la Generalitat Valenciana, is a pioneering experience, in which an opportunity for artists is granted, to carry out a project along with the students of an educational center. We also noted that, especially in English-speaking countries, this type of initiative began during times in which politics regarding the economy led to severe cuts in arts and education. This timeline, even in our national and regional contexts, relates to the way in which these artistic resistances emerge. In the Valencian region, there were policies of cuts in education during the conservative governments that spanned from the end of the 90s to the mid

2010s, at which time the Spanish state and the European government imposed the austerity policies for the economic recovery that were generalized in all Southern Europe. This, together with a tradition of artistic education already endemic for numerous reasons, such as the filtration of inherited structures from the Franco era, led to a situation of almost abandonment of art subjects in public schools. Other reasons abound and are harder to pinpoint, encompassing the beliefs and misconceptions that are part of the social and cultural imaginary that surrounds contemporary artistic practices.

As opposed to what happens in other countries, where there is a specialist art teacher since the earliest stages of education, in Spain artistic education is, during elementary education, taught by the general classroom teacher. This education is addressed in a subject called 'plastics' (as opposed to 'visual arts' or simply 'art', as it is known for instance in the USA), a word which denotes mainly 'crafts'. As this teacher usually has a scarce arts background, beyond the one or two art teaching classes attended during their undergraduate studies, there is some intimidation on the part of the professionals towards this subject —and even some resentment. To this is added that, among all the other tasks that teachers must carry out, who are for the rest sufficiently overworked already, the teaching of art is not considered an important one. At most, it is considered useful to develop psychomotor skills. Therefore, the design of learning experiences is not granted an extensive preparation, and in many cases, a book with crafts and worksheets is followed. These have a set of instructions adapted for students in the edition for students and for teachers in the edition for teachers .

This is the situation that art teachers meet at secondary education centers once the students arrive from elementary school. They have been conditioned to follow instructions, to color within the lines, to trace the pattern, to cut out the dotted lines and to paste on the site. But this is not necessarily what art is about, nor what will serve these students in their future. In addition to all this, secondary education professionals are in turn overburdened with goals to reach, curricula to comply with and content to be transmitted. That is why we decided to take advantage of the fact that this initiative of Resistències Artístiques (Artistic Resistances), granted us an interstitial space, in which we could start a collaboration outside of curricula, objectives and qualifications. We understood the concept of resistance in this sense, and that is why we let our own resistances, along with those of professors and students, guide our experience.

OUR METHODOLOGY

Cráter (Collective for Research in Art, Theory, Education and Resources) aims to explore the intersection spaces between artistic practice, academic research and education. Our methodology takes elements from artistic practice based research, as well as research based artistic practice, and includes the multiple ramifications originated from and towards educational practice. In this way, art and its relationship with education are embedded in our artistic and teaching practices, and are ultimately the components from which we build knowledge as teachers and researchers in the university.

Thus on the one hand, we come upon the teaching artist, an emerging figure in the process of professionalization in this hybrid field. On the other hand, we find a branch of artistic research that consists of using artistic methodologies for the production of knowledge (practice-based research). Finally, there is an artistic practice that comes from research (research-based practice). We would like to stop for a second to explain our views on these points, which helped us to define the approach with which we initiated our project at the I.E.S. The Caminàs.

A precedent of our approach to knowledge through art is found in the proposal of artistic / investigative / pedagogical practice proposed by the researchers Hazel Smith and Roger T. Dean (2009, 20). They reflect possible ways of doing on a graph that they call the iterative cyclic web. In it, they propose methods of academic research based on artistic practice and artistic practice based on research, and how they branch out and interact in the field of academic research. This web can be read in several directions, from left to right, from right to left, from top to bottom, from bottom to top and from inside to outside and from outside to inside. From the concrete to the generation of ideas, or from abstraction to the concrete.

Our way of proceeding is reflected in a much more simplified version of Smith and Dean's iterative cyclic network, (figure 1). For us, the fields of academic research and artistic research would be just one, and the other axis would be research on education from the concrete in the classroom to the abstract, based on the educational theories of student development and cognition. But we wanted to respect the original idea of the previous network, insofar as it can be read in any direction, from the concrete to the abstract and vice versa, from the production of knowledge to the creation of the piece, from the stage of designing experiences to the stage of reflection.

This results from the fact that, for us, these questions unfold along a Moebius band, which apparently has two faces, but it has only one that turns around. If someone slipped looking to the right on a tread with this shape, after making a complete turn they would appear looking to the left. In such a way artistic practice and pedagogy closely relate to each other. It goes from one to another by facilitating the acquisition of knowledge through the construction of experiences. It progresses then from there to research, and then to building theory from the experiences of the class, and again back to the artistic practice, by applying the methodologies learned through our work.

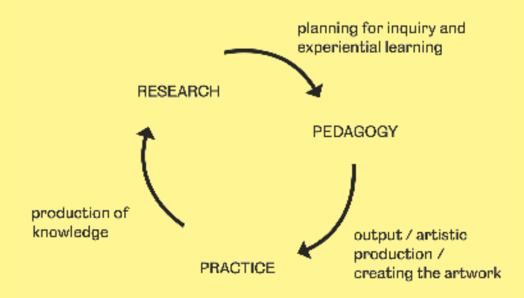


Figure 1: Graphic representation of our work process.

Graeme Sullivan and Rita Irwin are among the researchers who have theorized about the relationships between art, research and pedagogy. Sullivan highlights the ability of artistic methods to generate knowledge, such as the forms of questioning that artists use in their own contexts, beyond merely adopting methods from the social sciences. Irwin calls this hybridization a/r/tography, and explains that it is "an interstitial space, open and vulnerable where meanings and understandings are interrogated and ruptured" (Irwin and Springgay 2007, xx), where theory is no longer separated from practice and becomes instead a living space of questioning and of continuous reconstruction.

As explained by Brad Haseman (2006), there is a variety in the working methods of artistic researchers, who are often inspired by the qualitative tradition of the social sciences, but creatively adapt their methods to their own contexts. For instance, they may employ reflective practice, participant observation, performative ethnography, ethnodrama, as well as narrative, autobiographical, or action research. But in addition to this, artistic researchers often begin experimenting with the variables, to see what may emerge. In the words of Barbara Bolt (2007) there is a form of self-knowledge that is given by experience, by doing, what becomes "praxical knowledge". Artistic research can develop this kind of knowledge.

PEDAGOGIES OF RESISTANCE

In the text 02 of the present volume, we discussed the figure of the teaching artist and the contributions he can make as an external agent to the educational system, or even as an interface between it and art. Likewise, we pointed out the precariousness of this figure in social, political and economic terms. But it is in this hybrid, relational space where we may insert our artistic resistances. In other words, how could we use this figure's ambiguity with the objective of materializing an interstitial space where students can generate a project outside of regulated education?

One of the problems in education is what Paulo Freire called the banking system. This follows the transmission model, according to which knowledge passes unidirectionally from teacher to student. This emphasizes the character of the teacher as the only expert and that of the students as passive receptors of information. According to this system, the ultimate goal of education is the memorization of data. Opposing this model, Freire proposes problem-posing education, which consists of proposing problems that students can actively solve, capitalizing on what they already know and learning through this process.

However, others point out that although these methods pose a challenge to the unidirectionality of the transmission model, the teacher continues to be a "narrator" and therefore there is a power structure that remains unchanged, since the lesson plan and class are still intact. (Hickey-Moody and Kipling 2015, 61-62). This kind of transformation would take an educational practice in which the teacher would place him or herself at the same level as the student-experts, just as another worker who collaborates along to find the answers to the same problems as the students, and who, like them, does not know the answer. Thus, instead of following a lesson plan, the learning would be guided by the work process, the answers found and the new questions generated.

In the last decades, Eric Booth (2009), Brad Haseman (2006) and Nick Jaffe (2014) have contributed to define in a pioneering way the figure of the teaching artist. However, Dorothy Heathcote, a drama teaching artist, generated a series of proposals aimed at offering possible alternatives to the model of knowledge transmission through the practice of art, and for this reason her teaching practice is defined as a "pedagogy of resistance" (Hickey-Moody and Kipling 2015). For this reason, her proposals aroused our interest to see how some of its as-

pects could be applied to our teaching practice, especially, the project we were developing for Resistències Artístiques. She refused all her life to teach in schools as a classroom teacher, but nevertheless devoted it to teach in them, albeit in other teaching situations. For this, she developed various methodological strategies throughout her life. These have the following points in common:

- Dismantle the notion of the teacher as "the one who knows",
- Erase the possibility of the teacher as the only expert,
- Question existing practices, such as the use of lesson plans, and
- Base their methods on the work of Piaget and others on student development.

These strategies use elements of theatrical improvisation (Mantle of the expert). Initially, the drama serves to explore the students as people. In the models "man in a mess" and "teacher in role", the teacher assigns themselves a role in order to create a situation in which students improvise, and in doing so, examine their behavior and ideas. But gradually, these strategies evolve so that more responsibility is delegated to the students. For example, the "mantle of the expert" is a fictitious situation in which students are a committee of experts who have been hired by a client. The assignment is designed by the teacher, so students must organize their own research to be able to fulfill the assignment. This is closely related to the new pedagogical theories that advocate active, experiential, and inquiry-based learning.

After "the mantle of the expert", the "rolling role" requires a whole community of teachers to collaboratively participate in the creation of a fiction in order to cover a series of objects of study. Likewise, it becomes necessary that research is not limited by the restrictions of the school schedule, which allocates a limited number of minutes to each subject. In this strategy, students learn by making decisions that affect the fictitious situation created by teachers and observe the consequences. But it is the "commission model" that represents a continuation of the student as expert. In this one, the class receives a real commission from the community, and must consider how to solve this problem, researching and self-organizing. This assignment will always lead to a publication of some kind, the nature of which will vary according to the characteristics of the commission.

OUR CONTRIBUTION: PROPOSALS IN ART AS EDUCATION AS RESEARCH

When we were given the opportunity to work with the educational community members of a public school, we set out to build a proposal that would meet to our interest in research, artistic practice and education. On the one hand, one of the main objectives of Resistències Artístiques is to bring the language of contemporary art closer to elementary and secondary school students. We would address this goal by facilitating the conditions so that students would take responsibility for their acquisition of knowledge through a series of activities aimed at exploring their environment. This exploration, and the exchange of ideas generated during its development, would give rise to an artistic proposal that would be presented in the form of an exhibition in a museum. Finally, the conclusions extracted from these experiences with the students, both the artistic production and the educational exploration of the environment, would be collected in a publication that would include their participation, along with that of other professors and academics, with the purpose of collectively constructing new knowledge.

The intersections between art and education have already shaped our previous projects. In Mapa dels desitjos (Vidagañ, Soria and Lozano 2016) we interviewed different university community members about their life goals. Later, we placed these semi-structured interviews in the public space of the campus, locating QR codes that linked to the audio of their interviews. On the one hand, the interviews contained reflections about these members' participation in the university's educational community and the physical space where it was produced. On the other, since it encompassed the active participation of both participants (those who were interviewed) and public (those who walked and listened), this proposal tried to reflect the parallels that take place between art and education, specifically, the diffuse borders between the roles of the teacher and the student as well as those of the artist and the public.

In Text Hiperlocal, our work revolved around a fiction that we built from memories, some real and other imaginary, shared among several people. This fiction was fragmented into different characters, whose narrations were intertwined. These fragments were placed in several locations of Valencia's historical center, to which they related. Again by using QR codes, the walker could access the narration and choose where, in other words, at what other location in the city, which is to say at what point in the narrative, to continue reading. This concept and display could work in the educational setting (Soria and Lozano, 2018), since it entails the idea that the student can approach the history of the places through live experiences that he himself investigates.

In this current proposal, Cartografies de

l'Entorn, we again use a methodology halfway between the qualitative and the performative, because we decided to become ethnographers of the surroundings of El Caminàs and the Grapa neighborhood in order to carry out our research. As teachers, we were inspired by the new theories of artistic education that involve students in the research, so that they would help us solve the "commission" of producing an art exhibition that would be shown at the Museu de Belles Arts in Caste-llón. As researchers, the reflection process allows us to draw conclusions about the project carried out, as well as the impact it has had both on us and in the center and thus be able to apply our conclusions in our future proposals.

CONCLUSIONS

In short, this project has allowed us to enter into an exploration of connections between research, artistic practice and pedagogy. This has been possible because we had the opportu-nity to develop an artistic project in which our role was not the traditional one of the teacher who transmits knowledge in a lecture class format to the students, but the artists who develop their practice together with the students. The setting was unparalleled, since we found the institutional support of the Resistències Artístiques initiative and the environment at the IES El Caminàs, especially the visual arts department with Nely Gómez Punzano and Teresa Batalla Godes, who lent us their classrooms, their students, their time and their close collaboration.

It is a project that has allowed us to imagi-ne, develop and analyze the creative process in a pedagogical context, which has genera-ted a learning process. Both processes have been carried out collaboratively. As a result of our focus on these processes, and not on the results (as opposed to finishing a final product that was previously established) we all have grown, students as well as teachers and artists. Even better, each one of us have grown in all three roles. That is to say, the students have grown up, not only as such, but also as teachers (as long as they have taught themselves) and as artists (since they have completed an artistic project). Teachers have developed not only in this role, by reflec-ting on their pedagogical practice, but also as students (by learning by doing research together with their students) and as artists (by participating in the project). Finally, we have grown as students (by putting ourselves in their place and learning with them), as teachers (by designing the experiences and ca-rrying them out) and as artists (by completing the project and preparing it for the show).

REFERENCES

Bolt, B. (2007). 'The magic is in handling', in E. Barrett and B. Bolt (eds), Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry, London and New York: I. B. Tauris, pp. 27-34 (as cited on Smith and Dean, p. 34).
Booth, E. (2009). The Music Teaching Artist's Bible, Becoming a Virtuoso Educator, Oxford and New York: Oxford University Press.

Haseman, B. (2006). 'A Manifesto for Perfor-mative Research', Media International Austra-lia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research" (no. 118):pp. 98-106.

Hickey-Moody, A. and Kipling, A. (2015). 'Dorothy Heathcote, Practice as a Pedagogy of Resistance', in Hickey-Moody, Anna and Tara Page, Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms, Lanham: Rowman & Little-field International, pp. 59-78.

Irwing, R. and Springgay, S. (2007). 'A/r/tography as Practice-Based Research', in S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, and P. Gouzouasis (eds), Being with A/r/tography, Rotterdam: Sense Publishers, p. XX.

Jaffe, N., Barniskis, B. and Hackett Cox, B. (2014). Teaching Artist Handbook. Volume I, Tools, Techniques and Ideas to Help Any Artist Teach, Chicago: University of Chicago Press.

Mantle of the Expert (2001). 'Dorothy Hea-thcote – Four models for teaching & lear-ning', Mantle of the Expert <http://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/dorothy-hea-thcote-four-models-for-teaching-learning/> Accessed 12/02/2018

Smith, H. y T. Dean, R. (2009). Practice-led Research, Research-led Practice in the Crea-tive Arts (Research Methods for the Arts and Humanities), Edinburgh: University Press.

Soria Martínez, V. and Lozano Sanfèlix, N. (2018). 'Un paseo, infinitas narraciones', in Laboratorio de Creaciones Intermedia (ed.), Protoperformance en España (1834-1964). Lucena: Weekend Proms.

Vidagañ Murgui, M., Soria Martínez, V. and Lozano Sanfèlix, N. (2016). 'Arte y Educa-ción: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos', EARI, Educación Artística Revista de Investi-gación, vol. 7.

[WORKS AT MUSEUM]

In order to show the results in the exhibi-tion and organize all the material generated during the whole process, four proposals have

been produced that we can understand as four looks, dimensions, layers or reading levels of the project: Plastic cartography, Sound cartography, Cartography Conceptual and Reading space in the room.

Plastic cartography: Plastic cartography corresponds to the work done by the students on the grid of the neighborhood, imagining it through shapes, colors and also words, as an exercise in plastic abstraction as a result of walking through the neighborhood as an aesthetic practice.

Sound mapping: In sound mapping, we borrow the voices of students to communicate their experiences about the neighborhood and its spaces. How do they inhabit it? How do they adapt to the changes that occur as a result of the growth and gentrification processes? What uses do they make of it?

Conceptual mapping: Conceptual mapping allows us to take a look at the meanings and signifiers that urban space offers us and to pay attention to what kind of official story has been built by investigating the origin of the name of the streets in the neighborhood. A game that allows us to create a dialogue between the historical identity that is built between the past and the present.

Reading cartography: The fact that the bibliography used can be consulted in the room, allows us to show and share a very important part of the research process. A way to share the readings and ideas that have nurtured the proposal and that we claim as a fundamental part of all artistic practice.

[COLLABORATIONS // IN THE PUBLICATION]

04– WHAT TO SAY?

NELY GÓMEZ
IES El Caminàs

What should we say when somebody wants to listen, what to show when they want to look, what to express when we feel so many things at the same time. The answers lay on education and culture.

What should we say when nobody wants to listen, what to express when we do not feel a thing. That would be the negation of education and culture.

Why art? Why not? We think. We dream. What do we fight against?

Classrooms, people, school, family, city, society, future, present. So many questions. Too many statements. Little reflection.

Every day, we think of an infinity of ideas, perceive a reality that moves us to react, and in so doing, we build ourselves, shaping our surroundings and configuring our existence.

The interactions between people, such as us, that cohabit in schools or occupy our planet poses great controversy. We do not know where we are headed and this is perhaps the reason why we do not know how to walk in a cohesive way towards one goal.

Everyday I learn so much. I have changed so much… and still am. This development would not be possible without getting ourselves into the education world and of course into the art world. It is not an easy task, but it improves our lives.

05–THE NEIGHBORHOOD AT A WALKING PACE *.

JOSÉ CAÑO
Museu de Belles Arts de Castelló

Land under foot, life in motion, blue mantle of hours, clouds that come and go ... Ready! Walk. In a drift. Listen, connect, exchange, communicate. Building the neighborhood. It lies under our feet, and in the interaction our bodies are dancing, where we find the possibility of our common future.

Transiting the neighborhood allows us to connect our sensibilities, to discover and share our individual and neighborhood needs, to create moments of recognition and shelter, to entertain personal and collective stories. Transiting the neighborhood is to live everyday encounters that open the door to the construction and transformation that arise from the interaction, from empowerment, of the neighborhood, that space where our individual and collective everyday habits, of life.

Acknowledgments to the neighborhood for their collaboration.

* At a walking pace: in an ordinary movement, without increasing normal walking speed.

06– AN ART OF HUMAN PROPORTIONS

ALBERT LÓPEZ MONFORT
Universitat Jaume I

To speak about art, people and territory is to speak about a culture that is alive, that which does not serve any purpose, and that just helps us to live on.

At the Service of Cultural Activities (SASC) of Jaume I University, even if it may seem obvious, we work with people, and we keep conversations that allow us to participate in the sociocultural processes that emerge in

villages. This implies a shift in the paradigm transforming the relationships between both sides. We build new settings that facilitate work among equals, more demanding, not as fast, but much more satisfactory for everybody.

The starting point was conditioned by some precedents that awoke mistrust among the population. Nobody had forgotten, as Michel Bassand said, that universities had contributed to the exodus of the most capable individuals from the periphery, leaving these areas without potentially political, social, cultural and economical energizers, leaving shortly thereafter the local and regional factors behind as well as their social, economic and cultural matters, which were then considered minor issues.

The university could no longer look for new clients in the rural world, it was the time for alliances, for collaborative processes and to work for retaking the place that corresponds to the university within the region.

UJI's commitment with its environment, after more than 25 years, is already a reality that no one can question. The University increasingly develops an important role in its immediate regional context. With the creation of the University Extension Program (PEU), it introduced a new way of working with its environment: it was no longer good to work for, and workin with was emphasized. The university changed its relationship with the recipients of cultural proposals, going from considering them passive actors (clients) to engaging them in the process. Over time, this process transformed the the university's traditional hierarchical relation with the region, generating much more collaborative work models.

Together we have succeeded in creating the conditions that have made possible the sum of leadership roles. It has been done with the participation of all the agents involved in this process and who want to be the protagonists of their own development.

It has been a slow process because we are convinced that, in the processes of sociocultural animation, the shortest path between two points is never a straight line. We have done it following the path drawn by the spiral, which progresses steadily, without forgetting that we should always look back to avoid losing the reference of our departure point. As we move forward, we have gradually consolidated a complex network of interrelations that accommodate the diversity of the territory. The direct consequences of this paradigm shift have been mainly two: at first, recognizing the mediating capacity of the University in sociocultural initiatives at the supralocal level and simultaneously, creating an empowerment network of social agents, who over time have fully assumed the main role of designing strategies for local development.

With a new look we have understood that we are part of an "existential territory", which in the words of Guattari (1996), are spaces of life, meaning, and human relationships, where the processes of economic development encompass social progress as a process which enhances the real freedom of those involved in the search of their own values. At the moment you understand and assume that you are part of a whole and accept the systemic vision of your environment, everything begins to change and everything is possible.

The PEU has been a process with which all the people in it have grown and learned. We have lost the fear to doubt, to listen and to facilitate dialogs, to stop every once in a while to reflect, to build positive and empowering discourses, to not trust coincidences, but to take advantage of them and to not overlook causalities, to respect the perspective of others, and to keep dreaming because we have confidence in our possibilities.
And in this way a work community is gradually built, which makes possible challenges as encouraging as making contemporary art present in our everyday lives, and that, in addition to this, we can participate of its creative process. Art must be open to everybody, it cannot be determined by intellectuality, it is not even necessary to understand it (Saez, 2016), it needs to just be felt. As Marc Chagall put it, art is a state of the soul, and it is this part, and not another, that interests us the most about the artistic experience that we are developing in our region.

Weeks ago, I had the chance to visit the Saint Jacques Chapel in Saint Gaudens, a church which has been desacralized and converted into a contemporary art center, and which contains, in its ideological foundation, the answer to a question which makes us always think and doubt.

Unfortunately, this vision of culture, which relies on a political culture that refuses the ephemeral, the opportunism, and invests in long term objectives, is still surprising for us. Evidently, it is an investment that does not expect an economic return (we are speaking about €2mil per year), but that concerns itself actually with its social profitability instead.

Moreover it surprised us that they always speak about citizenship and cultural rights, separating these from the right to leisure, understanding that a work like the one they are developing is not compatible with the creation of touristic products for massive consumption. They are concerned with the

people, the experiences, the learnings, the environment, the artists, the quality of a work well done , as well as personal and collective transformations.

Neither is art a luxury, nor is it a commodity and in this way we think it and with it we work.

In 2013 Sincronies is born, a public art project, conceived and produced by the Espai d'Art Contemporani de Castelló and UJI, for the rural area of Castellon's counties, with the objective of producing a constellation of permanent and ephemeral art in its geography. With this initiative, we aimed to break with a prejudice which is excessively spread among politicians and cultural managers and assigns to the rural environment the exclusive function of preserving our cultural heritage, not leaving any space for the contemporaneity that the plastic arts bring to the table. Underlying to this prejudice, there was an even more toxic discourse, according to which the population of the rural world was not prepared to understand contemporary art.

And so emerged Lara Almarcegui's intervention in Benlloc, Muntanya per a: Terra de les obres del gasoducte . 150 m3 of subsoil dirt to create a sculpture that transforms itself over time. The spectators body, or the bodily experiences of the inhabitants of this town in Castellon, is the theme of this expanded work, even though the sculpture is just made of some hundreds of kilos of earth. Finally, it is about understanding and feeling how a community is affected by the passing of large infrastructures, how a population relates with the remains of their past and how they face their future (Molina, 2012).

After Benlloc, it was Sant Mateu who took the challenge, and we created La-re-mi-la Festa de la roba bruta , a public art project made by Jordi Colomer in collaboration with the musician Carles Santos and Sant Mateu's municipal music band.

La-re-mi-la Festa de la roba bruta institutes an exceptional day on which public gossip is reactivated, inviting the whole town to "air dirty laundry" on the street, contradicting thus the expression "dirty laundry is washed at home", and allowing in this form to publicly critique those things which, throughout the year, there has been no occasion.

Colomer, through a route, transforms the street into a festive space of protest, sheltered in an artistic proposal which presents the research of a tradition and its relationship with contemporaneity.

And little by little, the constellation expands and gradually new initiatives emerge, which are increasingly participative, such as the FAVA, Festival d'Arts de Vilanova d'Alcolea. This project is born as a participatory project that claims the process and presents an action expanded in time. 365 days of FAVA generate a transforming cultural dynamism.

With this initiative we incorporate two new elements to the process, since the initiative is built from the ground up and from inside the town itself. They accepted integration of external inputs to the debate with the Taller Col·laboratiu Interdisciplinari #TCI , a space for dialog and reflection, which enriched the initial conception of the project.

And we continue to innovate with new projects such as the one coordinated by Rafa Tormo a La Mata. Els Guions de La Mata. Un interior al vent. Projecte de dinamització socio/artística i cultural . In this case, the transformative vocation of the project was clear and so it was carried out.

In Rafa Tormo's words, this project can only be understood as a collective learning device, of conversational communication, of constitutive practices that expand and amplify resources and open direct action spaces on an environment. This and the possibility of generating a representational, meaningful space where people visiting the town during the exhibition of the works can observe, think and enjoy this process.

Once the project was finalized, a trip to the Cabanyal was programmed, in order to get to know the reality of this urban space, with artist Bia Santos. In addition to this visit, the works were presented at the Octubre Centre de Cultura Contemporània in Valencia. This was a very important symbolic action to place value in Trust, Reciprocity and Relevance.

CONCLUSIONS

In order for projects like this to become real, we need a handful of basic elements that makes this chemistry possible: the commitment of all the people and institutions involved, the capacity of keeping the enthusiasm, the empathy to understand and to accept the other, to not renounce to the craze that helps us to break with that which is established, and good professionals to mediate.

A collective creative process allows us to work departing from that which is different, to create new things that generate new links which help to overcome prejudice and mistrust.

The Mountain by Lara Almarcegui radically broke with built-in atavistic stereotypes. The work was questioned, admired, critiqued,

visited, ignored, but well respected by the citizenship. After five years, the Mountain is still transforming itself in cohabitation with the life at Benlloc.

With the work at La Mata we have proven that artistic practice makes us equal and that it is the best antidote for mistrust and prejudice. By the end of the process, the group was changed, their gazes were different and all of them considered themselves a part of something special and unique.

The mobilization by Colomer in Sant Mateu generated a collective catharsis which brought "dirty laundry" to the street. All of them made this ritual possible that reinterpreted tradition and connected it with contemporaneity. In Sant Mateu "dirty clothes today are not to be washed at home."

In Vilanova, the FAVA empowered a collective of young people who were excessively accustomed to follow the roles that were imposed upon them by local society. They broke with social control to initiate a process of building a project which was open, plural and different, and which transformed radically the traditional ways of relating with art. Beyond the specific results, this has been an initiatory journey without return.

And now, I would like to create a magic cartography that would show us all the "fueguitos" without having to fly the "alto cielo" and be able to see how the souls of those who enjoyed art burn with so much joy that nothing can be the same again in their lives...

REFERENCIAS

Basand, M (1992). Cultura y regiones de Europa. Barcelona: Diputación de Barcelona.

Declaración de Alicante de Extensión Universitaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005.

Galeano, E. (1989). El libro de los abrazos. Siglo XXI.

Guattari, F.(1996). Las tres ecologias. PRE-TEXTOS.

Molina, A. (2013). Montaña en Benlloch: una indisciplina geográfica. EACC, Disponible en http://www.eacc.es/es/misc/muntanya-per-a-benlloch-terra-de-les-obres-del-gasoducte/
Sáez, J. (2016). El Arte. Conversaciones imaginarias con mi madre. Astiberri.

07—ART AND EDUCATION

SYLVIA MARTÍNEZ GALLEGO
Universitat de València

Any small stimulus (an image, an object, a word, an event, etc.) triggers a process of creation and research in which the images grow in a spiral form; some pieces lead to others and sometimes there are not even too many similarities between them. These stimuli feed my imagination, creating a bridge between reality and my fantasies. I love films and literature; they are present in my life for as long as I remember. Anything involving storytelling, I interpret as another way to travel.

I have always been worried about being able to tell something, send a message, my vision of the world. I like being able to tell things with images. Doing it through a different language that allows the interpretation of those who look at it while camouflaging a message so that it is not especially obvious.

I am interested in the anthropological issue since the artistic manifestations have always accompanied people, reflecting and telling, as part of human development. Sociologists like Bourdieu confirm that we cannot separate the history of education from its environment and development within a concrete society, which organizes and puts into practice the educational theories that this same society defends. I like to do research on topics related to contemporary art, technology and education. Art being all those different things at once; the artistic resources and possibilities, what contributes to unite people geographically distant and allows the transfer of the visual arts to society while stimulating the creation and promoting artistic research.

My personal artistic work stands pivoting between the field of drawing and engraving. Nowadays, however, I am interested in focusing on the part that involves the personal expression of each individual to build some kind of network of mediators in art.

In many occasions, the spectator does not dare to question what he sees in order to avoid showing incompetence. Therefore, the distance between contemporary art and society is growing. Attitudes of ignorance, both in creation and artistic visibility, increasingly concern me. I have felt the need to explain what the magical world of the image is like, to share that it means being able to relate an idea with images.

I started my experience in the world of formal education in Design Schools. As a professional of the Fine Arts, the attitude of the students of Design felt familiar to me.

These students are usually very motivated by the subject and usually have a prior preparation at the beginning of their studies. Later on, I started combining this activity with my classes in the Teaching Degree. From the beginning I was surprised by the student's profiles and how different they were from each other. In their different specialities, students of Design are interested in acquiring the artistic skills that will allow them to develop their future work activity. The students of Teaching, if we speak of the area of Artistic Education, perceive the subject as something anecdotal, not determining for their future professional work, they are not usually motivated and they rarely have previous training.

As a result of this phenomenon that we frequently observed at the beginning of each course, the interest in investigating the reasons that provoke this situation aroused in me: the attitude that Teaching students pose before the subjects of Art Education. The artistic area brought little interest. On many occasions they expressed a certain suspicion towards it, and even fear. These students usually present a total lack of knowledge about the subject and the values that can be transmitted to them. They have the feeling of facing the concept of art with capital letters and are not able to integrate artistic aspects close to their environment into their daily lives. Their stereotyped beliefs do not seem to allow them an inclusive conception of art; they will not value those aspects that could be close to themselves and their profession (heritage, visual culture, children's expression, art and gender, an approach to the social aspect ...)

What initially surprised me, later aroused my curiosity to find out the origin of this situation that totally conditioned the way of teaching. Since, by ignoring the difference in content, the attitude of the students was totally different. I started to ask myself some questions such as: Why were these people so afraid of the subject? Why did this subject seem foreign to them? If these people were supposed to awaken interest in children, how would they manage to do it?

For some years now, I have exclusively dedicated myself to these students. In order to answer some of these questions, I used to gather their opinions and adapt the way of working. I needed to explore and learn more about what the process of development and implementation of the Teaching studies had been. This would allow me, later on, to devote myself to the study and analysis of the situation at the present time. Without this contextualization, I found it difficult to interpret, from a realistic and substantiated perspective, what was the place that Art Education had occupied in the history and evolution of these studies.

From this perspective, my interest in improving my teaching work, and of course in trying to get the most out of these students, has grown. When I took the Master in Specific Didactics I specialised even more in these concepts and during the classes I realised the numerous existing works on Artistic Education Research. I discovered the many peculiarities, in relation to possible investigations, that I had not considered and the different methodologies I could use. I found it interesting to be able to question myself about the new didactic research fields that include 'comparative or professional didactics,' which question the current institutional approaches or the separation of the different didactics regarding the discipline. In addition, following the postmodern educational premises, still valid nowadays, we raise the question that, being an area that can contribute so much to the development of the individual, why so little attention has been devoted to it. My heterogeneous vision of the world of education, and my artistic training in particular, helped me when dealing with this double educational aspect. My knowledge about Teaching studies was scarce, as well as my knowledge of the educational environment. The references that I had of my scholastic stage were distant, although I did remember that they had had a noticeable cultural character.

Being able to combine art and education professionally is a great opportunity to perfect those aspects on which I initially worked more or less intuitively. I was surprised by the wide range of possibilities that were presented to me when trying to synthesize the work I have been doing in class. My intention has been to reflect on the way in which how my teaching practices could affect the artistic education of future teachers from a perspective of pedagogical criticism in its educational aspect. I have started from the appreciation that Teaching students' previous training in Art Education is scarce and, therefore, it does not allow the acquisition of sufficient quality competences that would enable them to teach this subject in the school. We set out the need to improve the training in the field of this body of professionals to make them competent in the face of the real needs of contemporary society.

The assessment of quality in services is increasingly important at present. It is considered as a strategic factor to ensure graduates' acquisition of the skills (knowledge, skills and attitudes) corresponding to their degree and that these are recognized by employers and by society in general. The little teaching load

that this discipline implies in the Academic Curriculum of future graduates in Teaching is a subject of study for specialists like Fernando Hernández. He makes us ask ourselves if we are training teachers in an adequate way, so that they will be capable of transmitting knowledge and values of the Art Education to your future students and if we are willing to apply a quality assessment to our work to improve and propose improvement actions.

The contextualization of the matter has allowed me to highlight the philosophical elements or the theories that provoke the changes in the concept or way of assessing the subject as Eisner proposed. The so-called drawing or similar was considered an instrument based on a profession rather than an expression, in the society of the Industrial Revolution. Its subsequent evolution, made the artistic expression come to the fore, as supported by the theories of Piaget and contemporaries. Later on, Vygotsky pointed out the awareness of the importance of the social environment in learning. Finally, as expressed in their texts, Efland, Freedman and Stuhr claim: 'the urgency of rethinking educational discourses from the universe of the arts.

So, I believe that the role of the teacher overflows the boundaries of the classroom in place and time. It becomes a social mediator that interacts among social projects, politicians, educational programs and the classroom's own events. Teachers are given a new role that also leads them to consider their position as researchers and principal agents of their training. I do not consider the teacher as the absolute transmitter of knowledge, which changes very quickly, its role must adapt to new social needs and take into account competences based on personal experiences.

In the classroom my work is therefore to help the discovery and to accompany the students on their path. This provokes feelings of experiencing how a subject for which, at first, they do not feel a special sympathy envelops them. The project seduces them. They make it theirs. Working in this way, with a constructivist concept of teaching, shows them that another way of educating and teaching by learning is possible; all this without forgetting the reflexive and critical part about the work. The reflection on the process and the product is as valid as the process or the product themselves. This is the 'teach to fish' in education, in life. Knowing how to do it, knowing how to catalog it, knowing how to reproduce it, doing it on impulse ... it is of little use if we do not know how to somatise it, make it ours, draw our own conclusion. Knowing its intention, its relevance, its moment, feeling its power, its success, its connection with us, as it seizes us or repels us, what it tells us. To value, to create this way is to have all the factors. All of this, or a large part of it, they do it by working in groups, cooperatively sharing their discoveries, findings and failures. It is transcendental to establish the difference between working as a team performing common tasks individually and working on helping each other, going through the different phases of the process together. I think they get to see the possibilities of art, the importance of creativity, its essential educational function. The result, as they say is:

"Works that we have done 100% all together. A great lesson. I have learned a lot, with my classmates, in the classroom. The group, the functioning, the environment, I take it all. All this I know why I do not leave the same. I differentiate the subjects from which I leave changed and those leaving me indifferent. This subject changed me, that's why I conclude that I learned and took advantage of the time. "

As a closing, I cannot find better words than those a student wrote in his final reflection on the course. I think they reflect what I wanted to achieve...

> *In Teaching it is an obligation to observe the teachers. You must learn from them, even if by antithesis, analyse their role, how they have decided to cope and face their subject. Although university education is different from basic education, there are many points in common and analogies can be established, no matter how adult we may be. At least, that's what I think. In this case I had a teacher-guide, a creator of profitable work environments. I liked the spirit of the class, how it was breathed, it was nice to see so much creative action. Letting people flow, but fulfilling minimums. In this subject, any role other than supervising, helping along the way would have been counterproductive. There was no contradiction between subject, focus and practice.*

08—IS IT POSSIBLE TO TURN CONTEMPORARY ART INTO A POPULAR CELEBRATION? A LOOK ON THE ARTISTIC INTERVENTION PROJECT "LA-RE-MI-LA DIRTY LAUNDRY PARTY[1]".

TOMÀS SEGARRA ARNAU
Universitat Jaume I

Even though at that moment it was unbeknownst to us, "La-Re-Mi-La Dirty Laundry Party", harkens back to a day in which, after a work meeting, Albert López Monfort suggested that Sant Mateu could host a second edition of the artistic intervention project *Sincronies*. Albert López Monfort is the coordinator of

the University Extension Program (PEU[2]) at the Jaume I University (UJI). *Sincronies* is a collaborative project between this program and the Espai d'Art Contemporani de Castelló[3] (EACC), with the goal of bringing contemporary art to the rural areas. I work for the city as the cultural manager in Sant Mateu, a town of approximately 2000 people in the inner land of Castellon, at roughly 65 km from the capital.

I could not talk about what *Sincronies* meant for Sant Mateu, without framing it within two contexts: the University Extension Program, and cultural management in Sant Mateu.

The PEU has become a referent in the rural areas of Castellon because of UJI's work regarding Social Responsibility. It is a singular service (no other university takes this approach to university extension and outreach) where the actor is the territory, and along it, local entities. The PEU aims, therefore, to overcome the campus limits in order to really reach the land surrounding it through cultural and educational activities. Thus the social return objectives that UJI highlights in its statutes are reached.

The PEU is a platform connecting the university with the reality surrounding it and with the needs of Castellon's towns, but it does not follow a vertical model. It does not impose programs. It does not establish a client relationship with the territory. The PEU is, above all, a network of social agents (local development agents, cultural managers, as well as tourism, social services, and continuing education managers,...) that work together, and who share spaces for reflection, projection, action, etc.

The lines of work of the PEU have been governed by the following objectives: to contribute to the social and cultural transformation of the rural land in Castellon; to foster cooperation by weaving networks amongst agents, projects and locations; to offer education in an open, permanent and plural way; to promote open public spaces for informal, operational and experiential learning; and ultimately contribute to a critical reflection of reality.

Within PEU's action lines, *Sincronies* is a singular project. These kinds of actions are usually linked to contemporary art, such as collaborative work, the local radio, or cartographies of the senses, and are focused to better know the territory, understand it and enjoy it, always departing from a set of languages that are not usually present in the rest of actions included in the PEU.

[1] Originally called "La-Re-Mi-La Festa de la Roba Bruta"
[2] Here and in the following cases, we have made use of the institutions' acronyms in Valencian-Catalan, (Note of the Translator).
[3] Contemporary Art Space of Castellon.

On the other hand, I must refer to cultural management in Sant Mateu. It must be noted that, between the 14th and 15th centuries, this town was an artistic referent within the Valencian context. Converted during those years into the Maestrazgo county capital, it counted with a goldsmith workshop, a stone sculpture workshop and a painting workshop that not only produced works for the local patrons, but rather for the whole county and even for farther locations. Valencia, Tarragona, Xativa or Eivissa still preserve works commissioned to Sant Mateu artists.

The town has lost most of the medieval artworks, aside from some pieces of remarkable artisanship, but luckily it has preserved almost all of the architecture of the time. This is the main area of cultural management in Sant Mateu: the artistic heritage that testifies to the history of the locality. Sant Mateu has twelve buildings that hold *Bien de Interés Cultural* status and thirteen with the *Bien de Relevancia* Local denomination, in addition to four museum collections.

In the 80s, a Board of Culture was established with the main goal of preserving and making this heritage known, and with the secondary goal of carrying out cultural activities.

Over time a stable cultural programming has been consolidated in which the organization of a summer music festival stands out. Regarding the visual arts, for several years a quick painting contest was organized, and occasionally exhibitions of local and regional artists are exported.

Never before *Sincronies* had a contemporary art proposal been completed in town, so when I replied to Albert López that we would host the project, I had no idea what the result of the action would be. *Sincronies* would land, however, with something in its favor: the good image that UJI has in the towns and, by extension, all its projects. As a result of this, the true agreement to the project, the one that depended on the politics, would not take long to be announced.

Sant Mateu's edition of *Sincronies* was not the first one. It had already been celebrated, the previous year to the launching of this project, in the town of Benlloch with a result that was not entirely positive.

In broad remarks, *Sincronies* has the following development: the EACC suggests an artist that will carry out the intervention according to its criterion. This proposal is presented to the PEU and to the town, who can either accept it or not. Once the proposal is agreed, the artist is invited to the town. The artist carries out a brief stay to know

the territory. Later, he or she will present their proposal to the EACC, the PEU and the town, who may accept the intervention or not.

I mentioned that the precedents were not especially positive because the artistic proposal of the first edition was not understood by Benlloch's population, and it caused a certain backlash. It consisted in the construction, or raising a small artificial mound with the dirt removed from the works of a road that crosses the town's area. About this project, I only know the little that was told to me when the Sant Mateu one was initially pitched, and I would not even dare to speculate about the reasons for this backlash. It was though mentioned that a big gap existed between the project and the population. In other words, the artist conceived the work without considering at all the people living in Benlloch, and there was no pedagogical activity regarding the work.

For Sant Mateu, the EACC initially proposed an anglo-saxon artist whose work departs from walking as an artistic practice: landscapes, ways, etc. The idea certainly seduced me because in my cultural manager's mind, I clearly saw a connection between his artwork and Sant Mateu's heritage. The reason for it is that the wealth that gave rise to the architecture and the medieval workshops originated from the wool trade and, consequently, from the importance of the transhumance routes that, during the 14th and 15th centuries, connected Sant Mateu with the Lower Aragon, the new Catalonia and, beyond the Pyrenees, with the Occitan regions of Aude and Ariege.

All made sense, but this artist was finally not the chosen one. Apparently his participation in the project was linked to other actions that would have to take place in the EACC building, and that eventually did not materialize.

Then the EACC proposed a new artist. It was Jordi Colomer, from Barcelona. Even though it was never explicitly said, I consider that this proposal emerged from the same backlash that the Benlloch action produced, because Jordi Colomer's work is always committed to the territory, and the people who inhabit in it take part in the artworks. In addition to all this, Jordi's proposals often revolve around architecture. All this information came to me thanks to Juanfran, who is in charge of activities at EACC. I must say that my knowledge about contemporary art is basic or less, but when Juanfran talked to me about Jordi's work on architecture, the little bulb in my cultural manager's mind lit up again: there again was the connection with the local heritage!
With that, in October 2012 I got in contact with Jordi for the first time via email in order to introduce myself and offer my help in whatever he should need. In his reply, he asked for information in the following terms:

> *Hello Tomàs:*
>
> *Thanks for your contact email.*
>
> *I have never been in Sant Mateu, I have started to get some information. Given that you lend yourself so kindly, I would like to ask you some questions, which do not have to necessarily be related to the project. I thank you in advance for your disposition. If everything goes as planned, I intend to go visit next November.*
>
> *Could you tell me what, according to you, are the most notable changes in recent times (and in a broad sense)? Physical changes, as well as in the architecture and urban planning, in the activities, in the population...*
>
> *Do you think there has been an event that marks a difference with the past in Sant Mateu or in the county, or even farther, that has had an influence?*
>
> *Is there a cinema or a theater in Sant Mateu? What are the meeting places, associations or other activities? What leisure spaces? What are the most important celebrations and what are they about?*
>
> *Thank you!*

My answer was as follows:

> *Hello Jordi,*
>
> *As for the questions you ask me, first of all the town has experienced some significant changes in recent years. It is a town with an important artistic heritage, and since 2000 virtually all important buildings have been restored. In some cases, the interventions have been somewhat controversial, such as what is known as "the bus stop" in the Calvario area (behind the "Arciprestal" Church). Some streets have also been paved with cobblestones.*
>
> *We have also had a bit of speculation. There is a housing promotion virtually empty, and an empty lot next to the same historical site where a group of luxury homes was going to be projected. Nowadays it is still an empty lot.*
>
> *Apart from that, the lower part of the town has been formed on the basis of single-family houses of considerable dimensions, a fact that contrasts with the typology of the historic site.*

The changes in activity have been very profound. In the 50s a frost killed the whole vineyard, which caused a certain emigration to France, and also a greater agricultural orientation towards the olive (although this crop already existed), that dominates the landscape of the locality today (and from which a very good oil is extracted).

The furniture industry was also of great importance until very recently, which employed a great part of the population as well as neighboring populations. Right now, this industry is virtually dead.

In terms of changes in the population, the phenomenon of immigration has also been experienced in recent years. Morocco and Romania are the countries that contribute the most inhabitants, and the two communities account for 25% of the total population (which is about 2,000 people).

About an event that marks a difference with the past, regarding our heritage there was a very important exhibition of religious art, sponsored by a foundation of the Valencian government. It attracted many visitors and the town became known a little more. Earlier in time, the town was historically the capital of what is known as the Maestrat/Maestrazgo and that, in a way, I think that has an influence in the people's character, in a in a well defined identity (I must tell you that I am not from here, I am mentioning it as an observer).

We do not have a cinema or a theater. There is a half-built auditorium (what with the cuts and what not, I do not know how long it will take for us to see it finished). At City Hall we have a small exhibition hall, and there is also a reading agency and four museum collections.

Associations, there are some. Besides those that typically exist in every town (retired people, women's, youth) there are some singular ones, such as "la Tella", that focuses on popular games. The last one to form has been a climbing group. The Red Cross assembly is another one of the strong associations in town. It has many members and it is very dynamic.

Leisure spaces do not abound, leaving one park aside. In my opinion, it is one of the most important things missing in town, and especially for young people, who often do not have a place to go (unless they get into a bar).

The most important celebrations are related with the religious calendar. The major festivities take place during the second half of August. Besides the traditional trilogy typical in this land (party, bulls and church) the most important activity is the Ball Pla, a traditional dance that everybody dances in the Plaza Mayor. One day boys and girls dance, the next single people, and finally the married ones. San Mateo is celebrated on September 21. Earlier the major holidays were celebrated on this date, but they were changed in the 60s because many people, in September, returned to the city. Another important moment is the pilgrimage to the Hermitage of the Angels two weeks after Easter Sunday.

If you need to delve into some of this information just let me know. We continue in contact.

Greetings.

The next step was for Jordi to travel to Sant Mateu to see reality first-hand.This visit took place in late January 2013. It must be noted that the timing of this project has been very lengthy.

Jordi arrived in Castellon by train from Barcelona. I came down to pick him up. After meeting at EACC with those in charge of the institution and with Albert, we drove to Sant Mateu in my car. We talked a little about the project, but not much. Jordi seemed tired, or not very comfortable, or perhaps he is as shy as I am, and it is hard for him to keep a conversation with people he has just met.

During his stay in Sant Mateu, Jordi devoted himself mainly to two things: walking with his camera and talking with people.

In order to prepare this text I read some of his most recent papers. In one of them (Colomer, 2017), Jordi exposes how his projects get started:

> Often you are invited to a town. If you are not, then you have to make up a commission yourself. First, and very importantly, is to see a lot of images. Fiction movies, documentaries, any kind of moving images. Also many books, with pictures, and read everything that has been written in fiction about that city. Find all kinds of people, talk to them. People from the streets or great university eminences. And then forget all that. Let the unconscious work and filter all the information and give it back to you when necessary [...] There is something very important, which is walking. There are several levels to know a city, all that eventually revolves around the idea of choosing a place, where something is going to happen. Choose the place or the places.

Basically this is the way Jordi acted in his first visit. If there is anything different between the above paragraph and his *modus operandi* in Sant Mateu is the fact that, in our case, Jordi documented graphically what he saw, perhaps due to the absence of fictional texts or audiovisual material about the town. Thus Jordi walked, it could be said that he drifted, with his picture camera hanging from his neck. His objective focused in the unusual: an abandoned building, a grain silo, Agricultural Extension headquarters in town, the municipal laundry...Jordi moved around town, but in the opposite sense to the path of a tourist, who is the kind of stranger that usually wanders around our streets. This earned him a warning by a couple of Civil Guard agents. Apparently they deemed suspicious that Jordi showed interest in what to their eyes, as well as to the rest of the population's, had not been made to be photographed. He told us while chuckling at the Town Council.

Of the conversations he kept with people, Jordi was especially interested in the town's brass band, and he even attended one of their rehearsals. After three days in Sant Mateu, Jordi left town with an idea more or less clear of what he was going to do, according to what he told us. I guess that during his last moments in Sant Mateu, and after leaving, something similar to this happened:

> One must spend a long time in that place, exhaust it, in order to see what happens there, what makes sense, what unforeseeable things happen, what can make meaning [...] After visiting the place, some of the people or characters appear clearly. They do so on their own. Often it is a group, that gets "progressively" formed.

A month later I received an email from Jordi, where he confirmed his interest in working with the brass band. People started appearing:

> *I attended the band's rehearsals as planned.*
>
> *They were really nice and I was very impressed with the level of involvement and the absolute seriousness of all the components. I was also surprised by the repertoire, with the inclusion of contemporary composers and their link with a certain cinematographic narrative. Their group dynamics seemed exemplary, the existence of the music school ...*
>
> *After the rehearsal I spoke with Vicente (the president of the band) and with the director, Sergi. I explained who I was and what I was doing there. I also expressed the idea of a possible collaboration for the project. I really think that the phenomenon of the band is an exceptional thing. With a lot of strength. The initial idea is that the band could play music related to a projection of images, and that the event took place in Sant Mateu, in a very specific place (that I would prefer to not advance). Their initial response was open and positive. Departing from here is where we should start working. [...] Many details of the project itself have to be clarified. The idea is that the music would be composed for the occasion. This means composer, rehearsals, etc. I did not want to anticipate what images would be in the projection, and there are many things to yet be clarified. On the other hand, I would commit myself to record it at a high quality, with the sound separated from the images as a part of the project, and we should find some dates that would be convenient for all of us.*

We did not hear back about the project until September 2013. In that moment, we received the initial idea and two months later, in late November, the project was already closed. It would be called "La-Re-Mi-La Dirty Laundry Party". The title was partially inspired by an audiovisual piece from 1979, in which composer Carles Santos plays 72 times the same musical sequence disguised as the same number of characters (Santos, 1979). Santos would be the composer of the original piece, departing from the 1979 score, which would be interpreted by the brass band. La Festa de la Roba Bruta (Dirty Laundry Party) originated from the choice where the project would take place: the municipal laundries in Sant Mateu. There are two of them, so the party would start in one and finish in the other.

Also in late November Carlos Santos and Jordi Colomer met with tenor Antoni Comas, a regular artist in Santos's productions, in order to determine his participation in the project. Simultaneously, the date March 1st was proposed for the party, although finally this took place on the 8th of that same month.

March 2014 arrived. The members in Jordi Colomer's team came to town gradually between one and three days before the party. This kind of artistic and technical deployment is totally unusual in Sant Mateu. Four people take part of the artistic direction: Jordi Colomer and assistant Albert Kuhn, Carles Santos and Sergi Costes, director of the brass band. The production team is commanded by Carolina Olivares and her assistant, along with an EACC intern (up to four EACC interns participated in the project). The rest of EACC's and Town Council team is formed by four people, even though I was helped by some people in town, as I will explain later. There are six camera operators, a photographer and an artist that will write a magnificent

text (Duarte, 2014) about the party and its meanings: Ignasi Duarte. The sound team has three members. And finally, the artistic team is formed by Antoni Comas and all the members of Sant Mateu's "Santa Cecilia" brass band.

Since the arrival of the first group on March 5, preparations take place. There is a lot of preparation work to do. Balconies are located from where one can have a good over-sight of the party. A total of four is chosen to place cameras, one at the beginning of the route, two in the Plaza Mayor, and a fourth one in the final location of the party. Posters announcing the party are distributed among the population. All in the neighborhood are invited to share graphic and audiovisual material that can somehow contribute to the party: old photos of celebrations, of the streets where the party will take place, of curious characters, etc. One official announcement must be written announcing the celebration of the party and some people from the village should be looked for, who can help with simple production tasks like hanging posters, prevent the presence of parked vehicles in the areas where the party will be celebrated, remove garbage containers, as well as ensure that a group of about 30 people participating in the party by washing clothes in the laundry. We would also have to devise a system to hang clothes at the end of the celebration. In this last task, the stagehands of the Principal Theater of Castellón would be involved.

On the 6th, everybody in town is summoned at the City Council to attend a presentation of the project. Their possible participation in the project is explained, whether taking pictures of the party, or actively participating: by taking dirty clothes to the laundry, with a bucket of water, the soap, the apron, etc. That same day a text is prepared to distribute at schools, so that children give it to their parents. Announcements are made through the City Council's PA system, and on a van with strong loudspeakers that drives along every street. From it, Ignasi Duarte and Carolina Olivares deliver a call to participation:

> *The City Council of Sant Mateu would like to invite you to participate in "LA - RE - MI - LA Festa de la Roba Bruta". The party will begin on Saturday at 4.30 pm at the San Isidro Street laundry. You can participate by washing clothes or recording images. It will be necessary to bring dirty clothes, clothespins and a large bucket. We would like to especially encourage men to participate in the party. Everybody is invited!*
> *On the same day, the EACC posts on its website and disseminates the following text online:*

> *On March 8 at 5:00 pm, in the town of Sant Mateu (province of Castellon) "LA - RE - MI - LA Festa de la Roba Bruta" will take place. "LA - RE - MI - LA" is a public art project carried out by Jordi Colomer in collaboration with the musician Carles Santos and the Music Band of Sant Mateu.*

> *LA - RE - MI - The Festa de la Roba Bruta institutes an exceptional day where the public laundries are put back into full activity, inviting all the people to take the "dirty laundry" to the street, thus contradicting the expression "Dirty laundry is washed at home" and allowing public criticism of those things for which, throughout the year, there has been no occasion.*

> *Following a given route, the street becomes a festive and reclaiming space, sheltered by an artistic proposal that poses the research of a tradition and its relations with contemporaneity.*

> *Well-known musician Carles Santos accepted Colomer's proposal to create a new version for the band of his composition "La-re-mi-la" of the year 1979, of which there is a film. In the film Santos adopts multiple characters while playing the piano. This new composition will be the accompaniment to the various actions performed by the inhabitants of Sant Mateu who will participate in the party.*

> *This project is produced by the Espai d'Art Contemporani of Castelló, the Universitat Jaume I of Castelló in collaboration with the City Council of Sant Mateu and CO produccions.*

And so March 8 arrives. As of 4:30 p.m., the people summoned in the laundries of San Isidro Street begin to occupy their positions. Inside the laundry rooms, in the background, there is a row of music stands behind which the musicians will be placed. The director will climb to the wall that separates the lathering and rinsing basins. The neighbors who bring their dirty clothes to wash will be located in the remaining space.

Jordi Colomer and his team, as well as Carles Santos, blend in among the crowd. There is barely enough room for everybody inside the laundry room. Outside, where I stand with my family, people are crowded around the few windows of the building. The street is full of onlookers, many of them with their cameras, ready to graphically record everything that is about to happen.
It's five in the afternoon, when the party starts. "Like bullfights", we were joking the previous days. The band's director climbs onto his improvised platform, the first notes of the

piece composed by Carles Santos start, people begin to wash their dirty clothes, and from the crowd emerges Antoni Comas impeccably dressed for the occasion. He climbs onto the wall of the laundry room, among arms and hands that are eager to leave their clothes clean by scrubbing them against the stone. He starts to sing and, to the surprise of all the attendees, begins to undress and throw his clothes to the basin. When he pulls down his pants, many people seem not to believe what is happening. However it is not a striptease but a metamorphosis. Under his elegant suit, the tenor wears an esparto sack as a tunic, with a string that surrounds his waist, and traditional espadrilles (alpargatas de careta). The music piece ends. Comas stops singing and completes his transformation by crowning his head with a straw hat. Sack, string, espadrilles and hat have been discreetly purchased the previous day in the village's agricultural cooperative. The laundry has been left suspended in the basin. People, in and out of the laundry room, break into applause. But the party has only just begun. Then, all the characters start to come out of the laundry room. They form neatly on the street, as if they were to start a parade. At its head the new Antoni Comas, accompanied by one of the washerwomen. After them, the rest of the people who have participated by washing clothes, and closing the procession, as it is usual in these cases, the band follows.

From this moment on and until I get to the second laundry, what I know about the party is through the videos I have seen that were recorded that day, what people tell me, and what I heard during the preparations. Comas climbs to two balconies and sings with the washerwoman who accompanies him while the band plays from the street, paying tribute to two people from town: Hermógenes "el Bomba" and Hipólito.

I have an assigned function in the party, and it is my time to work. My task is to bring the stands, the percussion instruments and the clothes that Comas has thrown into the water to the other laundry, and leave everything arranged in the same way that had been in the first. And all this has to be done in the short time span in which the procession makes the transition between both places. It is about 10 or 15 minutes. So I, along three town collaborators, get our hands into the work. When the procession has gone far enough so that the cameras do not catch us, we load everything as fast as we can in a van that we have prepared near the first laundry, and we go surrounding the town until we reach the second laundry room. By the time we get there, the procession is already on the last street of the route, once having passed the Plaza Mayor. Again we unload as fast as we can, we set everything as it was in the first laundry room and we leave the setting at the same moment in which the first part of the procession begins to enter.

In the second laundry the scene that has already taken place in the first one is repeated. The director goes to his improvised music stand. The brass band plays the piece while the tenor sings amongst the arms and the hands of the washer men and the women who scrub against the stone bench, almost with pleasure, their clothes as well as those of Comas. The music stops. People leave the laundry and dispose their clothes on the improvised clothesline that the stagehands of the Teatro Principal have mounted nearby. Loud and long applause. Congratulations to all the participants, especially to Jordi Colomer, Carles Santos and Antoni Comas. The end. I think what has happened is something very similar to what Jordi explains when he talks about his way of working:

> When all the elements are there in place, there is a moment that resembles an explosion where everything goes flying on the air, literally, for a while things are suspended, mattresses, music instruments, watches, turtles or trucks of large tonnage, floating, as if hanging by a thread, until they fall to the ground; That lapse is relatively short, but you have to try to manage it to gain time, there everything is possible, it is what is called Chaos, the moment when things have not settled, they have not touched the ground. It is a somewhat Nietzschean idea of Chaos. When things land, it seems clear that it could not be otherwise.

But what has really happened? What have we seen? What have we participated in? Have I witnessed the same thing as my neighbors? What was in Jordi's head when it came to conceiving the party?

At night some city workers dined with all the project team. There is fatigue, but also satisfaction because the party has been a success. There is also some concern for Antoni Comas's suit pants, which have not appeared after collecting the clothes hanging. Actually, we will never know any more about them.

The next day, Sunday, the team leaves. Jordi speaks with us. He says he is very satisfied with the result and that he will soon be working on the assembly of all the audiovisual material he has collected during the party. One more day passes. It's Monday and I go back to my usual routine. Early in the morning I went down to Castellón to teach at the UJI. At 11.30 am I'm back in Sant Mateu. I think that I have probably reached my top as a cultural manager, that I have been, modestly, part of something very big and very special, and that

I will surely never again be involved in such a project. I enter the Town Hall and there it is. Someone has left a black coat on my table. I recognize it immediately. I saw it already in 2012 and I have seen it again these days. Jordi has forgotten his coat and has gone back to Barcelona. I am writing an email:

> *Hello Jordi,*
>
> *Maybe you left your coat in Sant Mateu? One has appeared here at City Hall and we thought it could be yours. Let me know.*

Two days later Jordi answers me and gives me his address in Barcelona. I prepare a package, call the courier company, and send the coat.

In the following months, two texts related to the project were made public. The first one, which I have already referred to before, is "Compañía", by Ignasi Duarte. It was published on the EACC website in April 2014. The institution also made a paper edition which can now be read on Jordi Colomer's site. I will only transcribe the first lines of the text as I strongly recommend its complete reading:

> "La-Re-Mi-La / Festa de la Roba Bruta" proposes to rescue from social abandonment the two public laundries of this town in Castellon for its neighbors to wash their clothes there again, as did several generations of women until the mid seventies. A social custom that lasted until the water went up to the houses and the pipes replaced the splash for indoor plumbing."

In this text Duarte tries to unravel some of the meanings that the project contained: the loss of the social use of public space, and the party as a space for conflict in which the critique of the public reverses the social pact. It also highlighted the complexity and great variety of interpretation perspectives that the action contained: economic, ideological, gender, linguistic, architectural, religious, etc.

"Compañía" was quite similar to what I interpreted was happening. But I played with an advantage over the rest of my neighbors. After all, I had been able to experience firsthand the whole process of the project and had informed myself a bit about Jordi Colomer's previous projects. More or less, I knew what were the artist's concerns, which could be summarized in these lines:

> It is precisely about this, about conceiving the city as a discourse, considering the city as a decipherable text, the city as an inscription -in the double sense of the term- of man into space, the city as a writing thus susceptible of being read..

When I read "Compañía", the questions I asked myself when the party was over came back to me. In August a member of the brass band published another text in the book of Sant Mateu's major festivities, which in many ways works as an almanac. The text was entitled Spectacle amb majuscules (Spectacle with capital letters), and basically it was dedicated to highlighting the important artistic career of Colomer, Santos and Comas, and to show some of the meanings of the festival: the vindication of public space as a place to celebrate, and placing value in an unused space.

I think that at that time the courier company had already returned the package with Jordi's coat. Apparently, despite the fact that the delivery man had tried to leave it for him several times at his Barcelona address, he never found anyone, and after a few weeks in their storage, they decided to return it to the sender. Since I did not know very well what to do with it and given that Jordi did not give any life signs (it must be remembered that he committed himself to make an audiovisual montage of the party) I chose to do nothing. So the coat stayed provisionally on my desk at the City Hall, inside the package I used to send it to its rightful owner. Little by little, I was creating the idea that the coat would be held, detained or kidnapped, until Jordi gave us that material. Weeks and months passed without any news. Every once in a while I would carefully remove the coat from its package and air it a little by hanging it from a hanger at City Hall. Then I would fold it again with the same care and put it in its wrapping. Finally, on the last days of November 2014, I received an email from Carolina, Jordi's producer, with the following title: "Jordi is cold".

> *How are you? Sorry to bother you but what can we do to get Jordi's coat back?*
>
> *Tell me something please. It turns out that it's the only coat he has.*
>
> *A big hug and thank you very much.*

I answered explaining the story that I have already told and requesting a different address to send it to, or confirmation that it was the correct one. This time the coat did arrive at its destination.

I do not know if this kind of kidnapping of the coat had any effect on the reactivation of the project. Obviously I do not think so, but the fact is that two months later, at the end of January 2015, we were closing what would be the presentation of the audiovisual in the EACC. This presentation would constitute the act programmed by the EACC for the Nit de l'Art (a session where all museums in town open all night) of Castellon that year.

The Nit de l'Art was held on May 15. The act started with a parade from the Plaza Santa Clara to the EACC in which the brass band again played the piece by Carles Santos with the accompaniment of a tenor. With musicians and the public combined, about 100 people from Sant Mateu traveled to Castellón. Once in the EACC, which was very crowded, the band interpreted again the score while the images of the party that Jordi had organized were projected and a toast of honor was offered.

That was the last day I saw Jordi to date. I remember that between the hustle and bustle we had a minute to talk about the images, to thank him for everything, for the audiovisual, for a project that had so shaken so many people, and in which he had managed to involve everyone in the village in one way or another. He told me that the important thing was not the images, but that the importance of the Festa de la Roba Bruta was the party itself, which was now ours, and that the real artistic piece would be to hold its celebration every year, to secure it in the official calendar, and that for that purpose he would always be willing to collaborate. Turning contemporary art into a popular party, or a popular party into contemporary art.

After a few months, since the questions I asked myself about the party came back to my mind cyclically, I decided to do a little research between approximately twenty participants: musicians, washer women and men, and spectators. I developed an open questionnaire of seven questions in which I inquired about the level of participation in the party, the meanings they interpreted about it and the possibility of participating again in the event that we celebrated it again. Only three people were interested in answering the questionnaire. It must be said that the three said they would participate again in the party, but with so little data and since at that time I was involved with my doctoral thesis, I forgot the investigation.

I think that I have written about La-Re-Mi-La partly for two reasons: to retaliate against that failed investigation, and to dream about making Jordi's words come true. We have not celebrated the party again and many times I wonder why. We have the opportunity to make a truly original and contemporary party that at the same time is deeply Mediterranean in its meanings. It can be a party made by and for us, those who live in the village, and it can be instituted as a date in the annual calendar. And it may be subject to change, like every party. Every year a different singer can be invited to perform the piece by Santos with his own style, a different character can be honored each time ...

In 2017 there were two events, not related to the project but with its architects. Jordi Colomer would be responsible for occupying the Spanish pavilion at the 57th Venice Biennial with the installation Unete! Join us! and, already at the end of the year, Carles Santos died. Unfortunately when someone dies it seems that his work acquires more value. Also when someone triumphs. Another turn of the screw, another invitation to celebrate the party, as a reminder to Santos and as a highlight of what Jordi had conceived for us.

I leaf through the catalog of the installation for the Venice Biennale. There is a text that catches my attention, a conversation between Jordi and Francesco Careri, whom I read a couple of years ago in relation to nomadic pedagogies (Careri, 2013). Careri picks up some of the passages through which he went into that book. He speaks about the representation of the territory, he represents himself on his own, and mentions the potentialities of the theater when it comes to describing Jordi's work (Careri and Colomer 2017):

> *When I think of your works, the first thing that impresses me is that you really believe in representation, that your work is always on the border between reality and fiction. Do not escape fiction: you accept its spectacular rules to go to the most classical of representations, to the theater.*

To which Jordi responds:

> *To declare that one speaks from fiction is to recognize that the more false it is, the more true it can be. In this sense, I think that organizing a fiction can be a perfect excuse to make a real experience emerge.*

Without a doubt here one can find another side of the polyhedron that constitutes the Festa de la Roba Bruta, a mixture in which it was difficult to discern the real from fiction and in which the whole town was an actor for a moment! Actors and actresses, but with their mouths open, as Careri says later in the same text:

> I have also remembered that I had recently read that the Greek word *théatron* derives from the archaic *théasthai* which means -as suggested by Snell- "to see while opening one's mouth", thus to look with interest and amazement. Hence *théatron* does not initially indicate the theater or its space, but the gesture of astonishment of the group of people who are the witnesses of an action.

I continue browsing the catalog and on pages 280 and 281 I find a technical sheet for LA RE MI LA, specifically for the video piece. Sant Mateu in a catalog of the Venice Biennale! The sheet points out that the

piece raises *issues related to tradition as an invention and its relations with the contemporary*. Another key. Everything is made up. Everything that surrounds us is theater, and reality emerges from the theater. Right?

Too many questions. In my attempt to interpret what the project was, the only thing I have achieved is to ask more and more questions each time when, in reality, perhaps the only one that should matter is, and why do not we celebrate the party again?

REFERENCES:

Careri, F. (2013). *Walkscapes*. El andar como práctica estética. Barcelona: Gustavo Gili.

Careri, F. and Colomer, J. (2017). Saltar muros. Una conversación entre Francesco Careri y Jordi Colomer. En J. Colomer, *¡Únete = Join us!* (pp. 82-91). Madrid: La Fábrica Editorial.

Colomer, J (2017). Patadas en la calle. *III Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales. ANIAV 2017. Glocal [codificar, mediar, transformar, vivir]*. Valencia, 2017.

Duarte, I. (2014). *Compañía*. Recuperado de http://www.jordicolomer.com/index.php?lg=6&id=107&PHPSESSID=qapotqsjubuks93alfcrgfqp37

Santos, C. (1979). *LA RE MI LA*. España: Figaro Films.

09-THE MAGIC OF VALENCIAN ART, I HAVE UNIVERSAL FLAVOR

ENRIC RAMIRO
Universitat Jaume I

1. LET'S TALK ABOUT ART, MAGIC AND EDUCATION.

Art, magic and education could seem like distant concepts for some people, but this is far from the truth. Education itself has a great magic element, and art too reminds us of this quality when it provokes emotions in us or transports us to other realities. And teaching has an artistic element as well, and in magic, it is essential to become an artist when one performs. Therefore, the three are closely related to each other.
Traditionally, we can discern a certain relationship between art and magic already in the production of the first men and women who inhabited planet Earth and made their cave paintings. And nature itself has a great artistic and magic element. One would only need to see the perfection of the ferns, the flower corolla, the beauty of the butterflies or the fundamental role that they develop in the pollination of insects, to give some examples. However, the artistic element has not always been an important factor in the formation of teachers, and its present teaching in the schools of our country is not at its best, in spite of the efforts of the professionals that work in them. And regarding magic, despite some paradigmatic examples of its pedagogical strength and its usefulness in the teaching-learning process, we find ourselves still at the start of the prologue of the beginning regarding its didactic possibilities.

However, it seems like there has not been a general consensus regarding this topic. Usually, and predominantly, the perception has been adopted, to radically separate science from magic, even when they actually share many things in common. In fact, a part of this prodigious activity is based in chemistry products, physical laws and occasionally in electronic devices or just technological tools.

In most countries, these surprising, unexplainable and creative actions have been discarded as witchcraft. Some times under the authority of the Inquisition courts, and other times by way of direct action with lynchings, including some by fire, with no documentation, social brutality has been registered as an immediate reaction to its manifestations.

In our case, we understand art as a phenomenon with a great magical component, and magic as an activity closely related to art. However, both occupations have generally not always been fairly valued, and they depend on many factors for their success, including large doses of dedication and effort, and involving an important educational content.

During our trajectory in the teaching world, we have been able to verify the great importance of both art --fundamentally through dramatization-- as well as the power of magic in the educational world, in order to communicate meaningful content to our students. And it has been the joint application of this formula, which has provided us with the majority of the curricular successes, in the same proportion or even greater than disciplinary formation. Because we must not forget that research itself requires creativity and imagination to progress.

Given the importance and the relationship between art and magic, we could be presented with the doubt: and now how do we link them in the curriculum? Among other possibilities, we understand that play is a powerful educational resource in order to facilitate an appropriate methodology. We must keep in mind that the highest learning rate is achieved with an active subject who faces real simulations, as Edgar Dale (1946) already demonstrated. Games allow us to easily learn the rules by heart, apply them to the different phases without a handbook, to socialize and to cooperate among players. It is a way to learn at the same time that it allows

for decision making in a sheltered environment, where we may make mistakes, try different possibilities and connect with our essence. For decades they have been used in the military and in medicine, and they are more and more present in regular education, formation and leisure. In fact, its evolution has continued in digital formats and new versions, such as geocaching or escape rooms, which are becoming increasingly popular and adapt new exterior and portable forms, hall games or virtual reality. The audience can be an individual, a family, the coworkers at a company, or big groups, and the themes may be endless: apocalyptical, adventures, thriller, experiential, fantasy, fiction, historical, suspense, for children...

Furthermore, we must thoroughly keep in mind the learner's attitude. Often, we have detected that their disposition varies greatly when changing from a regulated activity, which is not always well tolerated, such as the usual lessons, to a game in which all guards are down. Therefore, there is generally not an excessive resistance to take part in them and hence the message that we intend to communicate is able to arrive very subliminally and connect with the individual. However, there is no absolute guarantee of success and neither is it advisable to make an excessive use of game activities, in order to avoid superficial perceptions that would interfere with our objectives regarding their significance in the learning and skills, unless they have been conveniently planned and connected.

Therefore, it has been the multiple relations between education, art and magic, that have taken us to design a series of exercises or games that have math at their core. In this way, we have achieved, on the one hand, that the exercises become surprising, and on the other, that they do not present any problems in their execution, because they are automatic. We avoided a skillful magic that could cause issues for some people, but a magic for everybody, which would contributed in our attention to diversity and create endorphins easily. And we found it in Mathemagic, a branch of Illusion that uses procedures based on mathematical properties in order to deceive the audience by entertaining them. This allows us to use them from a very early age, virtually when they just know how to read and count, and assure ourselves that any person who engages in them can enjoy them and be easily successful.

Their variants allow us to carry out a fun and recreational approach to the learning of mathematical concepts, as shown by Lluís Segarra (1987), Fernando Blasco (2007) o Enric Ramiro (2017), just to name some examples. At the international level we have the book Extraordinary Tours of Mathémagie, which includes advanced games very closely related with the mentalism of Hiéronymus (2005), or the English-language classical Mathematical Magic (Simon, 1964), among others.

In this case, we have opted for one of so many automatic activities named “Color Squares” by Pedro Alegría (2007), which departs from the repetitive processes that lead to results that no longer change in their next iterations. This trait allows us to present them as pseudomentalist effects through numbers or figures, and to apply them to different topics, in the way that can be appreciated in the landscape geography (Ramiro i Selma, 2016a), in traditional celebrations and holidays within a cultural framework (Ramiro i Selma, 2016), in historical figures (Añó i Ramiro, 2015a, 2015b), in the area of beliefs (Prades i Ramiro, 2015) or in musical instruments (Aparici i Ramiro, 2015).

2. A SPECIFIC PROPOSAL

Considering the basis previously exposed, we have designed a set of materials to communicate the diversity of monuments existing in the Valencian land and simultaneously the richness of its heritage. With what objectives? Mainly to create appreciation toward our environment, an invitation to live and value our heritage through playful activities that create positive and lasting bonds. In this way we will achieve a better structuring of the community that inhabits it and contribute to a better coexistence.

The first step was to select the topic to work, which we quickly limited to architectural styles. Next, we made a list of the main monuments by enumerating them on a brainstorming session, and we realized that there were many of them and they were scattered across the territory. Finally, we researched them by grouping them in four architectural styles: Gothic, Renaissance, Baroque and Modernism. The four of them are exemplarily represented throughout the Valencian counties as discussed below. We discarded the Romanesque due to the scarcity of monuments and the most recent styles because of their abundance.
In order to make the definitive list, we asked the opinion of the teachers in several high schools. Next, we tried to keep a certain balance among the territorial space of the land, the same four architectural styles, and the religious and secular motifs without renouncing our historical and traditional reality. Lastly, we have intended to leave an imprint of social claim by including, as the central image to the project, the modernist homes in El Cabanyal, the seaside neighborhood of Valencia which was at the verge of losing its cohesion and traditional grid due to real estate interests and very likely political interests as well.

With the whole list of selected monuments, we made a poster where the twenty-five images of the four styles aforementioned are represented. The pictures must be located according to the model's color that we indicate next in the following grid. Within its color location, the buildings may be in any place and the game will keep working, with the exception of the El Cabanyal homes, which have their fixed space in the second cell of the last row. That is the predetermined black hole where all the participants will end up eventually, regardless of the monument they picked in the beginning. The rest have been distributed as follows:

Of the Gothic style, 7 images on red; of the Renaissance style, 5 representations with the frame on green; of the Baroque style, there are 7 pictures with a grey frame; and of the Modernist style, 6 monuments --including the El Cabanyal-Canyamelar homes-- with the frame on yellow (blue in the grid).

Picture poster with the 25 selected Valencian monuments in the four architectural styles

The game consists in that each viewer selects with their gaze the monument that he considers appropriate, then proceeds according to the following instructions:

INSTRUCTIONS

1. Start by locating yourself visually in any of the monuments.
2. Go to the right or to the left, until you get to a picture of the Baroque style.

3. Now, move up or down, until you get to the first monument of the Renaissance.
4. Scroll in a diagonal to look for the first building in the Gothic style.

5. To finish, look to the right or to the left, for the first picture representing the Modernist style.

6. I know where you finished your journey through a selection of the best monuments of the Valencian heritage: the homes in El Cabanyal.

3. SOME TENTATIVE CONCLUSIONS

With the use of this and other games we have designed (Ramiro i Selma, 2016a, 2016b, Ramiro 2017), we do not intend to substitute the official curriculum let alone the textbooks, but just to supplement them. We especially intend to fall in love with our heritage through the astonishment that the math games provoke and the subliminal assimilation that we achieve by its staging. Moreover, we understand that the resources that we offer are not just curricular, but our concern is rather social, and it addresses the whole population, regardless of their level of studies or career orientation. Because of that, we favor very easy games that in most cases work just by being able to read and count, such as in this case, or otherwise just by doing very simple math.

In this long path that we have completed in order to design the game, we must thank the collaboration of Professor Pilar Gandia for his mathematical guidelines, our friend Paco Pérez Belda for his enthusiasm in the dissemination of the project, to the dozens of colleagues in the high schools across the land of Valencia who have contributed to the selection of the monuments we present, as well as the Salvem el Cabanyal collective, to whom we dedicate this work and we congratulate for having achieved their main objective of preserving the structure of the neighborhood.

The experimentation with this teaching resource in the training of teachers and professors, as well as in the classes of the Bachelor of Arts in Teaching, in addition to its dissemination via the practicum, has assured us that it is a successful proposal. The challenge resides in its dissemination and the commitment of the teaching community to value our heritage. In this sense, we hope that this contribution to the present volume, will serve to achieve that our land and its visitors, presently or digitally, enjoy our environment and thus contribute to a better coexistence.

REFERENCES

Alegría, P. (2007). "Magia y agujeros negros". Sigma 30, 117-129

Alegría, P. (2008). Magia por principios. Bilbao: Autoedició.

Añó, R. and Ramiro, E. (2015a). Em coneixes? Joc dels personatges universals. Navarrés: Babilonia.

Añó, R. and Ramiro, E. (2015b). Em coneixes? Joc dels personatges peninsulars. Navarrés: Babilonia.

Aparici, J. and Ramiro, E. (2015). Quin instrument prefereixes?. Navarrés: Babilonia.

Blasco, F. (2007). Matemagia. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Dale, E. (1946). Audio-visaul methods in teaching. New York: Dryden.
Fulves, K. (1984). Fulves, Karl. Self-working Number Magic. Dover Publications.

Gardner, M. (2011). Matemática, màgia y misterio. Barcelona: RBA Libros.

Hiéronymus (2005). Tours Extraordinaries de Mathémagie. Marseille: Ellipses Edition Marketing.

Prades, S. and Ramiro, E. (2015). El joc de les creences. Navarrés: Babilonia.

Ramiro Roca, E. (2017). 50 jocs de màgia automàtics. Castelló de la Plana: Ajuntament

Ramiro, E. and Selma, S. (2016a). Quin paisatge apadrines?. Navarrés: Babilonia.

Ramiro, E. and Selma, S. (2016b). T'animes a celebrar-ho?. Navarrés: Babilonia.

Segarra, L. (1987). Encercla el cercle. Matemàtica recreativa. Barcelona: Graó.

Simon, W. (1964). Mathematical Magic. New York: Dover Publications.

[CV]

CRÁTER-LAB (Col·lectiu de Recerca en Art, Teoria, Educació i Recursos) is a collective dedicated to explore the intersectional spaces between artistic practice, academic research and education. Our methodology takes elements of both arts-based research and research-based artistic practice, as well as the multiple ramifications originated from and towards educational practice. Therefore, art and its relationship with education are embedded in our artistic practice as well as in our teaching practice, and are ultimately the elements we use in the construction of knowledge around these disciplines as teaching-artists and academic researchers.

This process has resulted in our teaching project Cartografies de l'Entorn, developed together with the faculty and students of the I.E.S. El Caminàs de Castellón, within the framework of the Resistències Artístiques initiative, which was launched by the Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana. Similarly, we have carried out courses, seminars and artist workshops (University of Zaragoza, University of Valencia, University of Porto, and Intramurs Urban ArtFestival). Regarding our research, we have presented communications at the University of Valencia's Sessions on Art and Education and at the International Conference on Interface Politics, organized by Bau, Hangar and the UOC of Barcelona. Our research outcomes have been published in specialized journals such as EARI (Universitat de València) and Ausart (Euskal Herriko Unibertsitatea). As for our artistic practice, our projects have been shown in University of Valencia's "Art Públic, Universitat Pública" festival, in the "Intramurs" urban art festival.

Cràter is coordinated by Neus Lozano-Sanfèlix (PhD in Fine Arts and professor at the Universitat Jaume I of Castelló) and Verónica Soria-Martínez (PhD in Fine Arts and professor at Rock Valley College, USA). In addition, it has a variable number of partners and collaborators in the field of education and research. [www.crater-lab.com / hola@crater-lab.com]

NEUS LOZANO-SANFÈLIX is an independent artist, researcher and professor of Art Education at Jaume I University. She received her Fine Arts degree and her PhD in *Art: Production and Research*, along with an award to her doctoral dissertation in 2017, from the Universitat Politècnica de València. Her work lays right at the intersection between art and education, as the result of a dialogue between the languages of contemporary artistic practice and educational processes, specifically placing artistic research as a trigger for teaching and learning processes in different environments. She is part of the collective project and independent research group C.R.A.T.E.R., an experimental laboratory around artistic practice, pedagogical practice and critical thinking. [neus.lozano@uji.es / neuslozanosanfelix.com]

VERÓNICA SORIA MARTÍNEZ is an independent artist and researcher, and teaches in the art department of Rock Valley College (Illinois, USA). She received her Fine Arts degree and her PhD in Visual and Intermedia Arts, along with an award to her doctoral dissertation in 2017, from the Universitat Politècnica de València. Her work investigates dissident aspects in the use of sound in the arts and seeks to incorporate the experiences acquired during her career as an educator and teacher. From 2014 to 2018, a large part of her work has focused on the Cràter collective.

NELY GÓMEZ PUNZANO studied Fine Arts at the Universitat Politècnica de València and although her vocation in those years was not teaching, she joined the body of secondary school teachers immediately after graduating, now more than 15 years ago. The IES El Caminàs has become his second home, the place from which she works among teenagers in favor of artistic education and other values along her colleague Teresa Batalla. Now, the teaching vocation has awakened in her and she continues to learn every day about a profession that gives her new challenges every day at the same time that makes her feel very lucky.

JOSE MANUEL CAÑO LLORENS. He studied Fine Arts at the Universitat Politècnica de València, majoring in Printmaking. Subsequently, he expanded his studies in graphic reproduction techniques with Eugenia Quintanilla Silva (National Academy of San Carlos in

Mexico), Eva Choung-Fux (Academy of Fine Arts Vienna), Jeff Dell (University of New Mexico), Hector Saunier (Scuola Internazionale di Grafica, Venezia), Klaus Jüdes (Druckgrafik H. Kätelhön). In the field of bookbinding and artist books, he studied at the Fundació Pilar i Joan Miró in Mallorca with Rita McBride (Kunstakademie Düsseldorf) and Jonathan Hammer, Alejandro Rodríguez (UNAM, in Mexico). In the world of typography with Jesús Morentin (Bunkertype) and Arcangela Regis (EINA Centre Universitari de Disseny i Art Barcelona). Since 2001, he has worked as the Coordinator of the museum education department of the Museu de Belles Arts de Castelló, where he develops workshops and activities with groups of different ages and backgrounds. He has taught at the Universitat Politècnica de València, Universitat Jaume I and Escola per Adults Germà Colom de Castelló, as well as in numerous specific workshops of engraving, stamping, binding, as well as workshops and interdisciplinary projects in collaboration with various social entities such as the Moviment de Renovació Predagògica and Escola d'Estiu de Castelló, CEIP Carles Salvador, Fundació Càtedra Enric Sols i Godes, Cultural Center Formiguer, CEE La Panderola, ...

ALBERT LÓPEZ MONFORT, Cultural Manager. Coordinator of the University Extension Program at the Universitat Jaume I since 1998. Member of the Observatory for the Rural Socio-cultural Development of Castelló-UJI. European Certificate in Management and Administration of Cultural Projects. Member of the Editorial Board of Universitat Jaume I kult-ur magazine. Coordinator of the Incorrect Thesaurus of Culture collaborative project; member of Garbell, a permanent seminar on collaborative learning. He is part of the research team of the Intercultural Missions project. Expert in cultural development processes in rural areas.

SILVIA MARTÍNEZ GALLEGO has a degree in Fine Arts from the Polytechnic University of Valencia. She holds a Master's Degree in Research in Specific Didactics from the University of Valencia and a PhD from the Universitat Jaume I of Castellon. She is an Assistant Professor in the Universitat Jaume I in the area of Didactic of Plastic Expression. She has been a teacher of Artistic Drawing in the Schools of Art and Design of the Valencian Community in its different specialties. She has worked as a researcher in different research groups, conducting studies on audiovisual resources, television, and artistic languages. She has participated in numerous educational innovation projects, working on the role of arts education at the different educational levels. Her research focuses on the History and Didactics of Visual Arts and their application in the educational field, as well as in the exploration of its inter- and transdisciplinary application across the different curricular subjects.

TOMÀS SEGARRA ARNAU. After graduating in Humanities at the Universitat Jaume I (1999), my first job was as a cultural guide in the castle of Peñíscola. This experience motivated me to specialize in cultural management. Since 2003 I work at the Town Council of Sant Mateu (Castelló) as a cultural manager. Here I am in charge of managing the town's rich cultural heritage, its museographic collections, the archive, the library, the programming of cultural activities and cultural mediation. Since 2003 I am also part of the Technical Board of the UJI's University Extension Programme. Between 2011 and 2013 I completed a Master's Degree in Cultural Management (UOC-UIB-UdG) and, upon finishing it, I started studies in the Doctoral Programme in Education at the UJI. In 2017 I read my dissertation, a case study on the learning, integration and identity of the Maghreb community in Sant Mateu. Since 2011 I also work as an adjunct professor at the Department of Pedagogy and Didactics of Social Sciences, Language and Literature.

ENRIC RAMIRO is a teacher, a graduate, a Doctor and a Master's Degree in Education of Social Sciences, Geography, History and Art from the Universitat de València. He has been an advisor to Cefires and has worked in all the educational levels: preschool, elementary, secondary, higher ed and continuing studies, always from the standpoint of pedagogical innovation and as a member of the groups MRP-CO.DE.RI., Movimiento Freinet, GEA-CLIO and DIMPA. His lines of research are focused on the dissemination of science, the encouragement of reading and writing, Mathemagics, interculturality and the geography of perception and behavior. As a curiosity, he has collaborated in the realization of more than 180 books, 500 magazine articles and 900 educational activities. But what he likes the most is the exchange of experiences, he keeps a sense of wonder every day, and he is in love with his family, his work and his country, in spite of some things that may happen. Oh, and he believes in the kings… the three wise men.

CRÈDITS



CONSELL GENERAL DEL CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA

President d'honor:
Ximo Puig i Ferrer
(President de la Generalitat)

President:
Vicent Marzà Ibáñez
(Conseller d'Educació, Cultura i Esport)

Vicepresidents:
Joan Ribó Canut
(Alcalde de València)
Carlos Mazón Guixot
(President de la
Diputació Provincial d'Alacant)
Amparo Marco Gual
(Alcaldessa de Castelló de la Plana)

Vocals:
Luis Barcala Sierra
(Alcalde d'Alacant)
José Pascual Martí García
(President de la Diputació
Provincial de Castelló)
Antoni Francesc Gaspar Ramos
(President de la Diputació Provincial de València)
Begoña Martínez Deltell
(Representat del Consell Valencià de Cultura)
Mª. Carmen Amoraga Toledo
(Directora General de Cultura i Patrimoni de la
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport i
Presidenta de la Comissió cientí co-artística)

Gerent:
José Luis Pérez Pont

Secretaria:
Eva Coscollà Grau (Sotssecretària
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport)

CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA

Direcció – Gerencia:
José Luis Pérez Pont

Adjunta a Direcció:
Susana Vilaplana Sanchis

Àrea Jurídica:
Marta Pérez Soria

Coordinació d'Exposicions:
Mª Vicenta Belenguer Dolz, Lucía González Menéndez, Isabel Pérez Ortiz, Vicente Samber Embiz.

Programes Públics:
Ma Ángeles Cantos Fagoaga

Educació i Mediació:
José Campos Alemany

Media i Xarxes:
Carmen Valero Escribá

Administració:
Nicolás S. Bugeda Cabrera, Antonio Martínez Palop, Germà Sánchez Eslava.

PROJECTE

CARTOGRAFIES DE L'ENTORN
Cràter-lab.com
Resistències Artístiques 2017-2018
Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana

IDEA, RECERCA, PRÀCTIQUES
ARTÍSTIQUES I EDUCATIVES
Neus Lozano-Sanfèlix
Verónica Soria-Martínez

COORDINACIÓ
Neus Lozano-Sanfèlix
Verónica Soria-Martínez

COORDINACIÓ AL CENTRE
Nely Gómez
Teresa Batalla

COORDINACIÓ CONSORCI DE MUSEUS
DE LA COMUNITAT VALENCIANA
José Campos

COMUNITAT EDUCATIVA
Yurena, Cristina, Aarón, Antonio, Sergi, Beatriz, Geanina, Georgiana, Silvia, Mª Luisa, Alicia, Lara, Alexandra, Silvia, Carmen, Carolina, Nerea, Isamel, Dulce, Andrea, Alba, Noemí, Ainhoa, Bea, Néstor, Thais, Lucia, Sandra, Yanira, David, Mauricio, Carlos Alberich, Joanmi Melià, Joan Mundo, Inés Altaba, Rocío Vegas, Eva Ortega, Adrá Pla, Ana Lara, Guillermina García, Josep Messeguer, Lorena Lupusca, Marc Ulldemolins, Sergio Tuñas, Teresa Marco, Rubén Cerrillo, Pau Pons, Javier García, Begoña Adsuara, Blanca Lapeña, Cristóbal García.

CENTRE EDUCATIU
IES El Caminàs, barri de Grapa,
Castelló.









EXPOSICIÓ

En el Museu de Belles Arts de Castelló es presenta "Cartografies de l'Entorn: IES El Caminàs, barri de Grapa, Castelló", un projecte produït per el col·lectiu CRÀTER (crater-lab.com) en el marc de la *Convocatòria Resistències Artístiques 2017-1018. Pràctiques artístiques als entorns educatius del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.*

MBBAAC: 15/02/2019 – 19/03/2019

COMISSARIA
Neus Lozano-Sanfèlix

ARTISTES
Neus Lozano-Sanfèlix, Verónica Soria-Martínez, Nely Gómez, Teresa Batalla, Isaac Senchermés, Carmen Castillo, José Caño, Yurena, Cristina, Aarón, Antonio, Sergi, Beatriz, Geanina, Georgiana, Silvia, Mª Luisa, Alicia, Lara, Alexandra, Silvia, Carmen, Carolina, Nerea, Isamel, Dulce, Andrea, Alba, Noemí, Ainhoa, Bea, Néstor, Thais, Lucia, Sandra, Yanira, David, Mauricio.

DISSENY EXPOSITIU
Neus Lozano-Sanfèlix
Neus Sanfèlix Guillem
Nely Gómez
Teresa Batalla

COORDINACIÓ DE L'EXPOSICIÓ AL MUSEU
José Caño

AUDIOVISUALS

Neus Lozano-Sanfèlix /
guió i entrevistes

Verónica Soria-Martínez /
guió i muntatge

Amb la col·laboració d'Alejandro Senchermés / enregistrament

PUBLICACIÓ

COORDINACIÓ
Neus Lozano-Sanfèlix

TEXTOS
Neus Lozano-Sanfèlix
Verónica Soria-Martínez

EDITOR
Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana
C/ Museo, nº 2. 46003 Valencia
T:+ 34 96 192 26 /+ 34 96 192 26 42
www.consorcidemuseus.gva.es

DISSENY GRÀFIC
Josep Lozano Añón

FOTOGRAFIES
Neus Lozano-Sanfèlix
Pàg.6,14, 25, 26, 34, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58,59, 60, 61, 90, 92, 94, 102, 108, 122, 126.
Isaac Senchermés
Pàg. 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,71.
Albert López
Pàg. 96, 97, 98.
Verònica Soria-Martínez
Pàg. 46, 47.
José Caño
Pàg. 93.
Enric Ramiro
Pàg. 133.

TRADUCCIONS
Verónica Soria Martínez / a l'Anglés
Joseph Bruce / revisió de l'Angles
María Botella Martínez / a l'Anglés / text Sylvia Martínez

IMPRESSIÓ
Graficas Royanes

ISBN:978-84-482-6454-3
DL:V-1107-2020



Projecte seleccionat a la convocatòria Resistències Artístiques: Processos Artístics a Entorns Educatius del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana / 2017-2018.







